

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO  
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS  
DEPARTAMENTO DE ANTROPOLOGIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ANTROPOLOGIA  
SOCIAL

LUÍS DONISETTE BENZI GRUPIONI

***Olhar longe, porque o futuro é longe***  
**Cultura, escola e professores indígenas no Brasil**

São Paulo  
2008

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO  
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS  
DEPARTAMENTO DE ANTROPOLOGIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ANTROPOLOGIA  
SOCIAL

***Olhar longe, porque o futuro é longe***  
**Cultura, escola e professores indígenas no Brasil**

Luís Donisete Benzi Grupioni

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social do Departamento de Antropologia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutor em Antropologia Social

Orientadora: Profa. Dra. Dominique Tilkin Gallois

São Paulo  
2008

**Para Denise, Luis Felipe e Leonardo,  
por tudo.**

## Resumo

### ***Olhar longe, porque o futuro é longe* cultura, escola e professores indígenas no Brasil**

Luís Donisete Benzi Grupioni

Orientadora: Profa. Dra. Dominique Tilkin Gallois

Mundialmente multiplicam-se os contextos institucionais em que representantes indígenas são instados a produzirem discursos sobre suas próprias culturas. No Brasil, em particular, emergem, de forma *sui generis*, os contextos formais de escolarização indígena que se estruturaram ao longo dos anos 90, e se tornaram *locus* produtivos de enunciados culturais. Essa tese analisa como se deu a constituição da proposta de educação diferenciada como um direito dos grupos indígenas no Brasil. Investiga como se constituiu uma política pública de educação escolar indígena e os percalços pelos quais ela vem passando na medida em que a instituição escolar dissemina-se pelas terras indígenas, Brasil afora. Tomando a formação de professores indígenas como central para a viabilização da propagada educação diferenciada, problematiza os discursos indígenas sobre cultura proferidos a partir da escola indígena.

**Palavras-Chave:** Educação escolar indígena, objetivação da cultura, políticas públicas, professores indígenas, direitos indígenas

## **Abstract**

### ***To look forward, since the future is far away* culture, school and indigenous teachers in Brazil**

Luís Donisete Benzi Grupioni

Orientadora: Profa. Dra. Dominique Tilkin Gallois

All over the world, institutional venues giving voice to indigenous representatives have multiplied, compelling them to produce speeches on their own culture. Throughout the 90's, a distinct formal indigenous educational system has emerged, particularly in Brazil, and it serves as a productive *locus* to enunciate cultural statements. This thesis analyzes the proposal of distinguished education as a right of the indigenous peoples in Brazil. It investigates how a public policy specific for indigenous school education has been structured and the mishaps coming from the spread of the school institution throughout the indigenous lands in Brazil. Taking into account the coaching of indigenous teachers as central for the fulfilment of the disseminated distinguished education, it puts in question the indigenous statements on culture voiced from the indigenous school.

**Key words:** Indigenous school education, objectification of culture, public policies, indigenous teachers, indigenous rights

## Índice

**Agradecimentos** | 5

**Introdução** | 9

Itinerário | 11

Sobre os objetivos e a estrutura da tese | 13

A produção acadêmica sobre educação indígena | 18

### **Capítulo I**

***A escola que temos hoje não dá para o nosso futuro.*** | 31

O discurso da educação diferenciada | 35

Um novo ator em cena: o Ministério da Educação | 39

A educação escolar indígena como política pública | 48

Políticas de Estado e políticas de governo | 58

### **Capítulo II**

***Não tem lei de educação indígena? Eu acho que tem lei.*** | 64

A Constituição de 1988 e os direitos indígenas | 70

Mobilização e organizações indígenas | 74

A LDB, o PNE e o direito à educação diferenciada | 78

A Convenção 169 da OIT e o direito internacional | 86

Um novo cenário jurídico | 92

Constrangimentos e impasses | 98

### **Capítulo III**

***A verdade é que não temos números, não sabemos...*** | 106

Cadastro das Escolas Indígenas, na FUNAI | 109

Censo Escolar Indígena, no MEC | 112

Retrato de uma situação | 122

Comparando dados, buscando tendências | 126

Uma situação sem retrato | 135

**Capítulo IV*****Vamos precisar de tempo, para fazer diferente.*** | 139

Diálogo com professores indígenas | 143

- Entrevista com Fausto Mandulão Macuxi | 144

- Entrevista com Joaquim Maná Kaxinawá | 155

A formação diferenciada de professores indígenas | 165

A formação de professores indígenas como política do Estado | 174

- Tempo de formação | 176

- Pesquisa e conhecimentos indígenas | 179

- Formação como direito | 186

**Capítulo V*****Se a gente valoriza nossa cultura, então nossa educação é diferente.*** | 188

Culturas e línguas indígenas e a proposta da educação diferenciada | 189

Práticas e discursos indígenas em torno da noção de cultura | 195

A formação de professores indígenas e a enunciação da cultura | 200

Cultura e educação diferenciada numa mesma encruzilhada | 211

**Considerações finais*****Olhar longe, porque o futuro é longe*** | 216**Bibliografia** | 219

## ***Agradecimentos***

Escrever esta tese foi para mim uma experiência intensa em muitos sentidos. Poder, finalmente, voltar-se para as páginas iniciais dela, que é quando efetivamente se prenuncia seu fim, traz uma sensação de alívio, boa de ser sentida, ainda mais depois de alguns meses experimentando sentimentos oscilantes e confusos, que misturavam euforia e satisfações momentâneas com momentos de angústia e profundo desânimo.

Nesse percurso, não só de escrita, mas de ingresso no PPGAS-USP, contraí algumas dívidas, intelectuais e afetivas, e ainda que esse registro me pareça de todo insuficiente, gostaria aqui de timidamente começar a saldá-las. Espero que a vida me permita expressar com mais propriedade o quanto sou devedor a tantas pessoas com quem, nos últimos anos, dividi trabalhos, certezas e dúvidas, alegrias e tristezas.

Pensando sobre meu percurso, talvez eu tivesse gostado, como costuma ser de praxe, iniciar esses agradecimentos nomeando alguma agência de fomento, pela cessão de bolsa ou auxílio pesquisa para a realização dessa tese. Mas oportunidades de trabalho e de novas experiências profissionais, que foram se sucedendo ao longo dos anos, impediram-me de pleitear bolsa desde meu ingresso no doutorado em 2004, e de poder ter qualquer forma de dedicação exclusiva a essa pesquisa. Trabalhei, pois, durante todo o doutorado, enquanto cursava disciplinas e realizava pesquisa, e não tenho dúvidas de que isso se expressa aqui, e responde por algumas das limitações desse texto. Mas se ele pode ter algum interesse ou relevância, é porque pude contar com muitos apoios e interlocuções, direta e indiretamente, que me permitiram ir em frente e agora dar por concluída a escrita dessa tese.

Toda minha formação em Antropologia se deu na Universidade de São Paulo e agradeço aos professores do PPGAS-USP pelo aprendizado e convívio intelectual em grupos de pesquisa, seminários e cursos, e por terem me acolhido e incentivado a prosseguir nos estudos e na pesquisa.



Com Dominique Tilkin Gallois, minha orientadora, tenho uma imensa dívida intelectual. Foi um privilégio ter sido seu orientando, tanto no mestrado, quanto, agora, no doutorado. Agradeço sua paciência com meus atrasos e reticências, sua generosidade em ler as várias versões pelas quais passou essa tese, seu rigor para que eu aprofundasse a análise e incorporasse novas questões e o constante incentivo, empurrando-me para frente. Teria gostado de ter podido responder mais a altura o que ela esperava desse trabalho.

Para com a professora Lux Vidal, com quem fiz meu primeiro curso de etnologia indígena na Graduação em Ciências Sociais, e que com palavras de carinho me incentivou nessa reta final desta tese, tenho uma profunda gratidão, que não é de hoje, pelos muitos momentos que compartilhamos e trabalhos que realizamos em conjunto.

À Aracy Lopes da Silva, *in memoriam*, por ter me introduzido no campo da educação indígena e por torná-lo interessante, política e academicamente. O diálogo com seus livros e textos fizeram com que ela estivesse presente em muitos momentos desse trabalho.

Devo um agradecimento especial aos professores Sylvia Caiuby Novaes e Renato Sztutman por terem me aberto os olhos, no exame de qualificação, e me chamado à razão. Seus questionamentos e proposições foram importantes para o rumo que dei a esse trabalho. Também sou grato à Ivanete e Rose, na secretaria do PPGAS, que sempre me apoiaram e cuidaram de mim nos meandros dos prazos, formulários e burocracias da USP.

Agradeço aos colegas que, nos últimos anos, integraram o projeto temático desenvolvido no MARI – Grupo de Educação Indígena e no NHII – Núcleo de História Indígena e do Indigenismo pela convivência e troca intelectual. Com vários deles, compartilho hoje experiências profissionais fora da USP, em trabalhos conjuntos com organizações da sociedade civil de apoio aos índios, órgãos de governo e outras universidades, em especial Regina Müller, Luis Roberto de Paula, Rogério do Páteo, Isabelle Vidal, Clarice Cohn e Antonella Tassinari. Um agradecimento especial para Silvia Pizzolante Pellegrino, companheira de prazos e atrasos no doutorado.

Pelo acesso a documentos governamentais e por termos compartilhado vários momentos de discussões sobre os rumos da educação indígena no

Brasil, devo agradecer a Iara Glória Areias Prado e Kleber Gesteira Matos, no Ministério da Educação; a Maria Helena Fialho, na Fundação Nacional do Índio e a Débora Duprat e Ieda Lamaison, no Ministério Público Federal. Agradeço também aos amigos da Rede de Cooperação Alternativa – Brasil, que congrega organizações indígenas e indigenistas atuantes na Amazônia, pelas oportunidades de discutir trabalhos em campo e intervenções políticas e, mais importante, por pensar longe, especialmente, Nina Kahn, Nietta Monte, Marta Azevedo, Maria Elisa Ladeira e Vera Olinda.

Devo a Elias Januário, da UNEMAT, e Maria do Carmo Domite, da USP, o convite para colaborar com os primeiros programas de formação de professores indígenas em nível superior no país. Para mim, além de um desafio, foi uma experiência incrível de docência e de aprendizado. Sou grato também aos professores indígenas desses dois programas pela convivência e pelo aprendizado recíproco, nas aulas que tivemos e nas reflexões que produziram a partir delas.

Aos companheiros de trabalho no *Iepé* – Instituto de Pesquisa e Formação em Educação Indígena, com quem venho aprendendo muito nos últimos anos, agradeço o apoio, principalmente por terem assumido meus afazeres para que eu pudesse escrever a tese, especialmente Lúcia Szmrecsányi, Décio Yokota, Helena Sabato, Bernadette Franceschini e Francisco Simões Paes. E, de modo especial, Luis Fernando Pereira, que partiu dessa vida de modo abrupto, deixando em todos nós uma enorme tristeza.

Aos professores indígenas de diferentes regiões do país, devo um agradecimento especial por tudo que aprendi com eles, em cursos, reuniões, conversas e viagens ao longo dos últimos anos. A certeza compartilhada de que é possível construir uma escola melhor para seus parentes, sempre foi algo que me animou no embate com as políticas públicas. Um agradecimento especial a Sebastião Duarte Tukano, Euclides Macuxi, Joaquim Maná Kaxinawá, Jerá Guarani e Chiquinha Pareci se impõe pelas boas conversas e pelos muitos momentos que vivenciamos juntos.

De perto e de longe, muitos amigos se fizeram presentes ao longo dos últimos meses, me incentivando a terminar a escrita, com palavras de

incentivo, que foram importantes para mim. A todos que se esforçaram por me incentivar, meu agradecimento, e em especial a Ruth Monserrat, Eliane Camargo, José Carlos Levinho e Claudia Geórgia.

Aos meus pais, por terem tornado animadas as manhãs dos seus netos, enquanto eu escrevia essa tese, e por todo apoio que sempre me dedicaram, especialmente cobrando o término desse trabalho, tenho uma gratidão enorme. Eles continuam me ensinando que há sempre esperança de dias melhores.

À Denise, devo muito, principalmente por não ter permitido que eu desistisse dessa tese, me incentivando, apoiando e me animando, lendo versões do manuscrito, discutindo idéias, propondo leituras, exigindo rigor. Sem seu carinho, esses últimos meses teriam sido intransponíveis.

Aos meus filhos, Leonardo e Luis Felipe, por terem suportado esse doutorado e por encherem minha vida de sentido, à Denise, por completá-la, e aos três por me fazerem uma pessoa melhor, dedico esse trabalho.

## Introdução

Em maior ou menor grau, somos todos responsáveis pela nossa própria trajetória intelectual e acadêmica. Ainda que o acaso responda por muito do que fazemos e optamos ao longo de nossas histórias, nos colocando diante de oportunidades que às vezes agarramos e às vezes deixamos passar, devemos também reconhecer que somos protagonistas de nossos percursos, escolhendo temas que nos tocam mais de perto e dão sentido ao fato de nos enveredarmos por certos caminhos, ao invés de outros.

Após três anos inscrito no Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da USP, vi-me diante de uma encruzilhada e tinha que escolher uma trilha a seguir. O tema que havia proposto quando do ingresso no doutorado no PPGAS-USP, em torno de coleções e museus etnográficos ainda me interessava, mas os livros e catálogos que gostaria de ler para dominar problemáticas que apenas superficialmente tinha referências, continuavam fechados, alguns outrora folheados, enquanto a maioria permanecia não lida, na estante perto de minha mesa de trabalho. Em situação oposta, uma vasta produção de livros, cartilhas, vídeos, e-mails, registros de reuniões de trabalho em várias esferas governamentais, projetos e relatórios de cursos, documentos sobre experiências indígenas e políticas públicas de educação indígena me cercavam e me rodeavam há tempo. É um tema de trabalho que venho desenvolvendo nos últimos anos – como relato adiante –, assumindo papéis e posições diferentes, inclusive institucionalmente, mas sempre a partir de uma mesma identidade: a de ser um antropólogo, considerado especialista em educação indígena. Porém, essa inserção na educação indígena, ao invés de me aproximar do tema, como proposta de reflexão acadêmica, sempre me afastou dele, e até bem pouco tempo atrás, considerava que tal presença e atuação impedia e limitava meu olhar. Ainda hesito se isso de fato não ocorre. Devo confessar, pois, que foi recentemente que abracei a proposta de tornar a

educação indígena no Brasil o tema desta tese de doutorado, saindo, ainda que com muitas dúvidas, daquela encruzilhada.

Meu desafio aqui é, de um lado, trazer uma contribuição aos estudos da escolarização indígena e, de outro, transformar um conjunto de práticas e conhecimentos em trunfo para a reflexão. Assim, o que trago para a análise não é propriamente o resultado de períodos determinados de pesquisa de campo que, como ainda é possível hoje em certas regiões no Brasil, são usualmente caracterizados por certo isolamento e pela tentativa de imersão total na vida de certa comunidade, mas uma inserção no campo da educação indígena de muitos anos, com observação participante e, não poucas vezes, marcada por ceticismo e angústia.

Atuando, ora como protagonista, ora como observador, nesse campo da educação indígena, dialoguei com diferentes atores, dentre os quais professores e lideranças indígenas, antropólogos, lingüistas, educadores, técnicos governamentais e indigenistas. Eles foram meus principais interlocutores nos últimos anos e com eles interagi em múltiplos contextos: em aldeias e cursos em centros de formação, salas de reuniões em órgãos públicos estaduais e federais, comissões e colegiados, mesas redondas e grupos de trabalho em congressos acadêmicos. Dependendo desses contextos, esses atores, assim como eu, assumiam posições e vinculações institucionais distintas, revelando, de forma sobreposta, diferentes pertencimentos em interação. Esta me parece ser uma recorrência constitutiva dessa rede de relações em torno dos processos de escolarização indígena, onde é difícil, senão raro, assumir apenas uma identidade. Um professor indígena dificilmente desempenha só esse papel, não sendo nada incomum que a grande maioria deles se veja ainda, em diversas situações, no papel de alunos de cursos de formação, sejam eles de nível médio, para que possam completar sua escolarização e alcançar a titulação de docente, sejam de nível superior. Muitos destes são, além de professores e alunos, também lideranças de suas aldeias, outros presidentes de suas associações representativas. Do mesmo modo, encontramos assessores universitários em programas de formação, atuando como docentes ou consultores, que são também, muitas vezes, especialistas nos grupos em questão, produtores de conhecimento

sobre suas línguas ou modos de vida, e também colaboradores de programas governamentais e não-governamentais, militando em prol de algum projeto e sobre ele coletando matéria-prima para reflexão. Nesse emaranhado de relações, parece não haver espaço para a neutralidade. Ao contrário, é bastante comum o deslocamento e sobreposição de disputas e rivalidades, que travadas num determinado plano são extrapoladas para outros. Divergências em torno de projetos de intervenção educacionais, por exemplo, não raro têm expressões no ambiente acadêmico ou de associações científicas, influenciando linhas de pesquisa e composições de grupos de trabalho em congressos acadêmicos. Os contextos e os processos de educação indígena parecem propiciar um campo fértil para sobreposições, transferências e confluências de disputas, outra recorrência definidora dessas relações.

É sobre um arranjo particular dessas relações, que se configurou, no final dos anos 80 do século passado até o início deste, em que foi possível a construção de um discurso em defesa do direito a uma educação diferenciada para os grupos indígenas no país, que circunscrevo o interesse desse trabalho. Antes de avançar, todavia, talvez convenha esclarecer algumas vinculações que experimentei ao longo dos últimos anos, e que informam alguns contornos da reflexão aqui proposta.

## **Itinerário**

Comecei minha trajetória como defensor desta temática em uma ONG (a Comissão Pró-Índio de São Paulo) no momento em que se redefiniam os direitos indígenas na Assembleia Nacional Constituinte, em 1988. Um ano depois, passei a integrar um centro de estudos dentro da universidade: o Grupo Mari, ligado ao Departamento de Antropologia da USP. Neste grupo, tínhamos, no início, um perfil mais ativista que depois foi sendo substituído por uma atuação mais acadêmica, com a realização de pesquisas e a preparação de publicações especializadas.

Desde então, tenho desempenhado diferentes papéis, no que não me distingo muito de outras pessoas atuantes nesse cenário da educação

indígena. Acompanhei praticamente todos os processos de elaboração das leis que tratam do direito dos grupos indígenas à educação diferenciada: defendi a aprovação dos artigos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nas comissões do Congresso Nacional e junto ao Senador Darcy Ribeiro; escrevi, com Aracy Lopes da Silva e a convite de Eunice Durham, a primeira versão do capítulo sobre Educação Indígena do Plano Nacional de Educação; assessoriei o Conselho Nacional de Educação na elaboração da Resolução 03 e do Parecer 14, que institucionalizam a educação escolar indígena nos sistemas de ensino.

Nos últimos anos, estive envolvido na proposição e execução de políticas públicas para a educação indígena. Fui representante da Associação Brasileira de Antropologia, durante várias gestões, no Comitê Nacional de Educação Escolar Indígena criado pelo Ministério da Educação, quando este assumiu a coordenação das ações de educação indígena no país. Fui consultor do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento - PNUD junto ao Ministério da Educação para a política de educação indígena por vários anos (1999-2002 e 2005-2006), participando ativamente da elaboração de todos os documentos oficiais, referenciais ou normativos, que balizam a ação do Estado brasileiro nessa área, bem como idealizando programas de formação e preparando materiais de difusão. Trabalhei também para a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – Unesco junto ao Conselho Nacional de Educação (2007), realizando estudos para a criação de novas normas para as escolas indígenas. Assessoriei, ainda, experiências de formação superior de professores indígenas em Mato Grosso e em São Paulo.

Atuei junto a diferentes organizações indígenas e de apoio aos índios, acompanhando encontros e seminários e participando de projetos de formação de professores indígenas. Atualmente integro o Instituto de Pesquisa e Formação em Educação Indígena - *Iepé*, onde me dedico a trabalhos que visam melhorias na política de educação indígena. Por fim, tenho participado de discussões acadêmicas voltadas à reflexão sobre a educação indígena no Brasil, publicando e organizando materiais sobre essa temática. É essa trajetória que trago como bagagem e é a partir dela que proponho a investigação a respeito dos contextos formais de escolarização indígena no

Brasil. Superar a postura de ativista pelos direitos indígenas em prol de uma atitude investigativa, duvidar das certezas indigenistas, questionar práticas políticas e transformar as experiências que vivi e os textos que produzi em trunfo e não em fardo foi o meu desafio nesses últimos meses ao me dedicar à escrita desta tese de doutorado.

### **Sobre os objetivos e a estrutura da tese**

Ainda que alguns autores se questionem sobre a necessidade de escolarização e da aquisição da escrita pelos grupos indígenas, como o faz, entre outros, Cavalcanti (1999), este não me parece um questionamento razoável, quando se trata de refletir a respeito das condições de vida e das aspirações atuais dos grupos indígenas no país. Também não creio que faça muito sentido hoje em dia ser a favor ou contra a escola e ao processo de apropriação da escrita pelos grupos indígenas, não obstante sejam posições que ainda parecem acalorar alguns debates.

A escrita, tal como nos ensina Jon Landaburu (1998), não é uma opção, muito menos um produto. É, sobretudo, uma tecnologia do intelecto, uma capacidade que se adquire (Goody, 1988). A suposta opção dos grupos indígenas em escolher se a aceitavam ou não, revelaria, antes de tudo, a marginalidade desses grupos, e o fato da escrita não ter chegado até eles, afirma Landaburu (1998). Penso que podemos dizer o mesmo da escola, inclusive porque ela tem sido o principal instrumento a propagar a escrita entre grupos indígenas. Como instituição, a escola é hoje uma realidade em praticamente todos os grupos indígenas do país. Por variados caminhos, ela se impôs como uma necessidade, e se disseminou amplamente, de tal modo que, a não ser em debates acadêmicos, ela poderia ser vista como uma opção. Ainda que velha conhecida de alguns, foi nos últimos vinte e cinco anos que ela deitou raiz de modo irreversível entre a maioria dos grupos indígenas do país. Entender como se deu esse processo é uma das preocupações que deu origem a essa tese.



É meu intento principal aqui, produzir uma etnografia de como foi possível ao Estado brasileiro - que por décadas a fio, empregou, com um único sentido integrador, diferentes propostas de educação junto aos grupos indígenas no país -, ter assumido, em anos recentes, a proposta de uma educação diferenciada para esses grupos. Interessa-me descrever como se deu esse processo, evidenciando os argumentos e discursos que foram construídos, bem como as propostas de política pública que foram postas em prática. Minha hipótese de trabalho é que esse discurso foi assumido pelo Estado, por meio da elaboração de uma política pública que foi constituída com a intenção de consolidar um direito dos índios, atendendo reivindicação oriunda do movimento indígena e indigenista, e legitimando práticas educacionais alternativas que haviam sido gestadas fora e contra a ação do próprio Estado em anos anteriores. Num primeiro momento, tal política, ao ser institucionalizada, alçou a aspiração por uma educação diferenciada ao plano dos direitos dos índios, refutando seu tratamento como assistência governamental. Para isso foi necessário construir um discurso de ruptura com as ações governamentais anteriores, fortemente marcadas pelo viés integracionista, e oficializar práticas alternativas, formalizando processos que tinham base local para se tornarem referências de uma atuação nacional. Mas, nesse processo, o dever do Estado de ofertar a educação escolar indígena foi entendido como ação de caráter universal, como usualmente o são as políticas públicas, impondo limites às aspirações locais por novas possibilidades de escolarização. No que talvez pudesse ser descrito como um segundo momento, um processo de estatização da educação indígena tomou rumo na medida em que se difundiu ser obrigação dos órgãos do Estado a oferta da educação diferenciada: é quando a aspiração a um direito, de um lado, cria um dever, de outro. Nesse processo, porém, a disseminação da escola possibilitou aos índios um encontro particular com sua cultura e deu origem a diferentes discursos sobre suas práticas culturais e sobre a diferença cultural. A partir da escola, e dessa proposta de educação diferenciada, os grupos indígenas se apropriaram de ferramentas por meio das quais levaram manifestações de sua cultura para outros contextos e situações, estimulados a falarem, eles próprios, de si mesmos, de suas línguas, de suas tradições.

Analisar como se deu esse processo, é a intenção dessa tese, que se estrutura em cinco capítulos, além desta introdução e de breves considerações finais.

Nesta introdução, além de explicitar minha trajetória acadêmica e de envolvimento com a problemática dos processos de escolarização formal em grupos indígenas, interessa-me por em destaque a produção acadêmica a respeito desses processos, evidenciando como este tema encontrou acolhida na universidade nos últimos anos.

No capítulo 1, o foco está no contexto em que se configura a proposição da educação diferenciada como um direito dos grupos indígenas no Brasil. Trata-se aqui da tentativa de produzir uma etnografia da constituição de uma política pública de educação escolar indígena a partir do início dos anos 90 no país, com a transferência de responsabilidades das ações de educação escolar em terras indígenas do órgão indigenista oficial para o Ministério da Educação. Interessa-me colocar em evidência os atores, os argumentos e os discursos que balizaram a proposição dessa nova política pública e apontar os impasses que se criaram a partir de então. Ainda que vista e construída como uma ruptura, essa nova política deu seqüência a processos de imposição da instituição escolar entre grupos indígenas, ampliando, e muito, seu alcance.

No capítulo 2, meu interesse está em reconstituir - analisando a legislação nacional e internacional - a afirmação do direito a uma educação diferenciada. Para tanto, no contexto nacional, parto de uma análise da nova Constituição e da mudança de paradigma que ela impôs no pensamento jurídico a respeito do lugar e do futuro dos grupos indígenas no país, para analisar a inscrição e a recepção do direito a uma educação diferenciada na legislação educacional brasileira. Lanço mão, também, da análise de instrumentos internacionais, que influenciam e dialogam com os textos jurídicos nacionais, na configuração dos direitos indígenas. A proposição deste capítulo é que a afirmação de direitos educacionais diferenciados, ainda que seu usufruto por parte dos grupos indígenas sofra impasses e constrangimentos, foi fundamental para que eles possam se afirmar como novos sujeitos de direitos.

No capítulo 3, procuro constituir e analisar dados quantitativos sobre o universo das escolas indígenas no Brasil, reunindo dados gerados no âmbito

do órgão indigenista oficial e no Ministério da Educação. Foco a análise nos dados obtidos nos últimos anos, em meio ao processo de institucionalização e reconhecimento das escolas indígenas, tanto no único levantamento específico já realizado com as escolas indígenas, quanto em dados posteriores obtidos no censo escolar nacional, para mostrar como as políticas públicas de educação escolar indígena seguem sendo formuladas e executadas, sem qualquer forma de monitoramento ou uso de indicadores educacionais. A análise desses dados revela, ainda, que a escola indígena, como instituição, universalizou-se em todo país, estando presente em praticamente todas as comunidades indígenas, mas o mesmo não se pode dizer da proposta da educação diferenciada, que permanece muito mais como um discurso do que uma prática.

No capítulo 4, meu interesse se volta para os processos de formação de professores indígenas, que tem mobilizado os esforços governamentais e boa parte da reflexão acadêmica nos últimos anos, por meio de uma comparação entre processos e discursos levados adiante por entidades não-governamentais, pioneiras neste tipo de iniciativa, e órgãos de governos, notadamente as secretarias estaduais de educação que se viram obrigadas a assumir a formação de índios como professores a partir de 1991. Comparando as duas modalidades de atuação - governamental e não governamental -, abordadas enquanto formatos institucionais de formação, e não em termos de seus conteúdos, busco identificar diferenças e similitudes entre elas e o impacto que produzem na constituição desses novos atores que são os professores indígenas.

Por fim, no capítulo cinco, procuro tecer algumas considerações a respeito da relação entre cultura e educação, focando nas possibilidades da escola indígena, e principalmente dos processos de formação indígena diferenciados, constituir novos espaços de enunciação cultural e de pertencimento étnico. Para o bem ou para o mal, talvez resida aí o aspecto mais interessante da proposta de educação diferenciada.

Todos os cinco capítulos se iniciam com uma epígrafe. Todas são falas de professores indígenas em diferentes contextos, versando sobre aspectos da educação diferenciada. Essas foram retiradas dos meus cadernos de anotações de reuniões, assembléias e cursos que participei com professores

indígenas e técnicos governamentais em diferentes locais, nos últimos anos, Brasil afora. Por meio destas manifestações indígenas, todas elas públicas, e de um comentário sobre elas, introduzo a temática que será desenvolvida em cada um dos capítulos.

\* \* \*

Julgo importante, aqui, explicitar, ainda que muito rapidamente, a orientação geral que procurei seguir nesse trabalho. Inicialmente, estive propenso a pensar a configuração de um campo de relações em torno da problemática da educação escolar indígena, partindo de Bourdieu (1982), tal como o fiz no meu mestrado (Grupioni, 1998) quando, retomando a definição de campo indigenista proposta por Lima (1985, 1995), defendi a ampliação do mesmo, de modo que incluísse aqueles que produziam conhecimento sobre os índios e aqueles que procuravam controlar essa produção. Aqui, pensava ser possível defender a idéia de que os atores envolvidos no processo de escolarização formal dos grupos indígenas configuram um campo específico de relações que, ainda que fazendo parte do campo indigenista, dele se autonomizam na medida em que se encontram também na interface com outros campos, como o educacional e o político.

Hoje, porém, a noção de campo me parece rígida demais, uma vez que aponta para a necessidade de circunscrição de um conjunto de atores no interior de um sistema estruturado de relações com limites bem definidos, sendo insuficiente para configurar relações que extravasam fronteiras, que imbricam e articulam atores de modo transitório e que perpassam domínios diversos. Em alternativa, proponho-me a lançar mão da noção de rede tal como sugere Bruno Latour, a propósito da pesquisa antropológica em sociedades complexas, na medida em que a noção de rede permite lidar com espaços de mediação e de tradução que existem entre esferas normalmente consideradas como separadas. "*Nosso meio de transporte é a noção de tradução ou de rede. Mais flexível que a noção de sistema, mais histórica que a de estrutura, mais empírica que a de complexidade, a rede é o fio de Ariadne destas histórias confusas*" (Latour, 1996:9).

Parafraseando Latour, a noção de rede é aqui tomada como nosso veículo para compreender fluxos de enunciados, e neste sentido me parece

mais promissora enquanto estratégia etnográfica para compreender situações marcadas pelo emaranhado de relações sociais, que “*ora se contrai, ora se expande, e se transforma em cada uma de suas atualizações (...) enfatizando o aspecto da comunicação e da transitoriedade das unidades*”. Estas, ao invés de serem tomadas como algo dado, passam a ser percebidas como “*em constante fabricação e, por isso mesmo, passível de ser feito e desfeito a todo momento*” (PT/NHII, 2007:05)<sup>1</sup>.

É assim que procurei seguir os múltiplos fios que constroem o discurso da educação diferenciada, amarrando nós, seja na forma de um direito dos índios, ou na forma de procedimentos / práticas de uma política de Estado. De fato, os atores, os contextos, e os temas em questão se articulam, se repartem e se reagrupam de modo extremamente dinâmico. Ao acompanhar redes de discursos sobre educação diferenciada, parte se de um ator, grupo ou local, para chegar necessariamente a muitos outros atores, grupos e locais, esparsos em todo o Brasil. A perspectiva empreendida aqui, permitiu vê-los nesse dinamismo, e ensejou a necessidade de construí-los a cada passo da análise.

### **A produção acadêmica sobre educação indígena**

Um elemento importante para a análise que se empreende nesta tese foi a produção acadêmica sobre educação indígena, que procuro caracterizar brevemente neste tópico.

Demandadas por professores indígenas em busca de formação superior e estimuladas por editais federais ou convênios com secretarias de educação, algumas universidades brasileiras tem se aberto, hoje, para a promoção de formação específica para professores indígenas. Cursos de licenciatura interculturais estão em andamento em diferentes universidades do país e as primeiras levadas de professores indígenas, com diplomas de terceiro grau, já

---

<sup>1</sup> Esta pesquisa se inseriu na linha de investigação sobre redes de discursos do Projeto *Redes Ameríndias*, voltada a analisar os “*usos e processos de produção de enunciados relativos à objetivação da “cultura”, categoria que veio a constituir um operador estratégico de inserção e confecção de redes que se estendem do plano local ao mundial*” (PT/NHII, 2007: 17).

começam a retornar para suas aldeias, como aconteceu recentemente em Mato Grosso e em São Paulo. Até o momento, esses cursos formaram quase três centenas de professores indígenas.

Analisando a produção acadêmica contemporânea, que toma os processos de escolarização indígena como tema, é de se esperar que, em breve, tenhamos acesso a trabalhos refletindo acerca dessas iniciativas. Tal expectativa se deve ao fato de que a temática da escola indígena vem paulatinamente ganhando acolhida nas universidades do país, integrando o rol de temas investigados em diferentes áreas do conhecimento. Este movimento de reflexão teve início nos programas de pós-graduação das universidades, bem antes que estas se abrissem para atividades de extensão ou de criação de cursos específicos para atender a membros de grupos indígenas.

Dois trabalhos foram pioneiros nessa área temática, na pós-graduação do país, ambos realizados na Universidade de Brasília. O primeiro foi a dissertação de mestrado defendida em 1978, por Nancy Antunes Tsupal, no Departamento de Educação, em que foram descritos os processos de educação bilíngüe entre os Karajá e Xavante (Cf. Tsupal, 1978). Três anos depois, a antropóloga Eneida Côrrea de Assis defenderia sua dissertação de mestrado em Antropologia, analisando a presença da escola entre os Galibi e Karipuna, da região do Uaçá, Amapá (Cf. Assis, 1981). Após esses dois trabalhos, nenhuma nova pesquisa surgiria sobre esse tema durante quase uma década, até que em 1990, Luiz Otávio Pinheiro da Cunha, também na UnB, defende sua dissertação de mestrado em educação sobre as escolas mantidas pela FUNAI (Cf. Cunha, 1990). Nesse mesmo ano, Terezinha Maher, apresenta, no Instituto de Estudos da Linguagem da UNICAMP, sua dissertação em lingüística, analisando um curso de português oral como segunda língua para jovens Guarani, em São Paulo (Cf. Maher, 1990). Dois anos depois, dois outros trabalhos inaugurais dessa temática seriam defendidos. Márcia Spyer Resende apresentaria seu doutorado sobre o ensino da geografia nas escolas indígenas, na Universidade de Barcelona, e Mariana Kawall Leal Ferreira, sua dissertação de mestrado, no Departamento de Antropologia da USP, onde, além de abordar questões relacionadas à oralidade e escrita, cultura e cognição, apresenta uma proposta de

periodização da educação indígena no Brasil que encontra eco em muitos trabalhos posteriores (Cf. Resende, 1992 e Ferreira, 1992).

Podemos considerar esses seis trabalhos como precursores da reflexão sistemática sobre a educação indígena, em nível de pós-graduação, na universidade, tanto pelo viés cronológico, já que foram os primeiros, quanto pelo impacto que tiveram na produção subsequente. Os trabalhos de Assis (1981), Cunha (1990) e Ferreira (1992) marcariam a produção acadêmica imediatamente posterior, que então se diversifica e se amplia de forma surpreendente nos anos seguintes, como veremos adiante.

Se na primeira metade dos anos 90 era possível perceber a evolução dessa produção e acompanhar com certa facilidade os trabalhos que iam sendo defendidos, o volume de trabalhos finalizados, e sua dispersão por várias instituições acadêmicas país afora, na segunda metade dos anos 90, exigiriam um esforço muito maior, evidenciando que a reflexão sobre temas relacionados à educação indígena, notadamente acerca dos processos de introdução da instituição escolar em terras indígenas e suas implicações, havia se expandido na academia, resultando em inúmeras dissertações de mestrado e teses de doutorado. No período que vai de 1978 - quando foi apresentada a primeira dissertação de mestrado sobre educação bilíngüe no país - até 2007, contabilizam-se 156 dissertações e teses sobre educação indígena defendidas em diferentes áreas do conhecimento, o que revela a estruturação de um campo de saber interdisciplinar, com um volume crescente de pesquisas sendo realizadas. No total, identifiquei 116 dissertações de mestrado e 40 teses de doutorado que apresentaram discussões de questões relacionadas à educação indígena no Brasil, nesses últimos 30 anos<sup>2</sup>.

Ainda que haja trabalhos defendidos em diferentes áreas do conhecimento, é na área de educação que se concentra a maior parte das

---

<sup>2</sup> A maioria destes trabalhos tem como preocupação central a problemática da presença da escola em terras indígenas; outros, entretanto, tratam de questões muito mais amplas que a educação escolar, mas ao abordarem-na, ainda que tangencialmente, foram incluídos no levantamento, como aqueles trabalhos voltados à reflexão de questões suscitadas pelo uso, ou não, das línguas indígenas nas escolas, bem como trabalhos que dizem respeito aos processos tradicionais de socialização de crianças indígenas (Cf. Grupioni, 2003).

dissertações e teses, contabilizando cerca de 90 trabalhos, o que corresponde a mais da metade do total de trabalhos defendidos nesse período. As áreas de lingüística e de antropologia, ambas com cerca de 20 trabalhos, vem em seguida<sup>3</sup>. Há, ainda, trabalhos defendidos em outras áreas, como ciências sociais, semiótica, matemática, letras, geografia, sociologia, etc..., onde o número de trabalhos é, porém, pouco expressivo.

Foi no decorrer dos anos 90, de modo mais marcante a partir da segunda metade desta década, que o número de trabalhos acadêmicos em educação indígena se ampliou significativamente, bem como as temáticas estudadas e as abordagens teóricas empregadas<sup>4</sup>. Uma parcela considerável desses trabalhos está focada na análise etnográfica de situações particulares, envolvendo uma única comunidade ou povo indígena em sua experiência de conviver com a escola e a educação indígena. Poucos são os trabalhos comparativos e, em menor número ainda, os que buscam uma abordagem mais ampla. Um número expressivo de pesquisas apresenta-se com o intuito de “colaborar”, “subsidiar” e “apoiar” intervenções em contextos étnicos particulares, fruto do trabalho de reflexão de pessoas que estão ou estiveram à frente de processos de implantação de escolas ou de formação de professores indígenas, na qualidade de assessores, formadores, docentes ou desenvolvendo outros tipos de trabalhos de intervenção, inclusive missionária, junto a certos grupos indígenas. Esta é uma peculiaridade que marca essa

---

<sup>3</sup> Ainda que não esteja em meus propósitos empreender uma análise desta produção, vale a pena citar aqui a reflexão de Lopes da Silva a cerca de alguns trabalhos defendidos no campo da educação e da lingüística, em sua relação com a antropologia, quando esta enfatiza que *“Não é rara, na apropriação que pesquisadores dessas outras áreas fazem do pensamento antropológico, a utilização de conceitos ou teorias de algum modo ultrapassados ou já profundamente revistos no âmbito do debate interno à própria Antropologia”* (2001:23).

<sup>4</sup> Até 2002, quando fechei um primeiro levantamento desses trabalhos para compor um número especial do periódico *Em Aberto* (Grupioni [Org.], 2003), havia contabilizado 74 teses e dissertações defendidas. Três anos depois, ao apresentar uma comunicação num GT da Reunião Brasileira de Antropologia em Goiânia, esse número havia saltado para 120 trabalhos. Atualizei o levantamento até 2007 e cheguei a esse número de 156 trabalhos. Ou seja, nos últimos cinco anos se produziu mais teses e dissertações sobre educação indígena que nos últimos 25 anos precedentes. Tais dados dariam força à proposição de que o tema da escola e da educação indígena ganhou legitimidade e importância na pesquisa acadêmica, tanto na área de educação como de antropologia.



produção: boa parte dos autores é também assessor de programas de educação indígena, que conduzem seu esforço de reflexão teórica, com o intuito de repensar a própria prática. Ao ler os resumos das pesquisas inventariadas, fica-se com a impressão de que em parte destes trabalhos, a reflexão sobre a própria prática parece ganhar terreno, gerando uma produção acadêmica mais engajada e comprometida com questões indigenistas e de intervenção social.

Em relação às universidades, verificamos uma grande dispersão, com trabalhos defendidos em diferentes instituições de praticamente todas as regiões do país, além de trabalhos defendidos no exterior. Quando reunimos os trabalhos por disciplina e instituição, notamos que alguns programas de pós-graduação se destacam pelo volume de trabalhos defendidos, evidenciando a existência de algumas linhas temáticas de pesquisa, bem como de orientação acadêmica, o que reforça o argumento da importância do tema na universidade<sup>5</sup>.

Paralelamente a esta crescente produção relativa à educação indígena no meio acadêmico, é preciso registrar o aumento no número de artigos em publicações científicas, livros e revistas, e pela realização, nos últimos anos, de seminários, grupos de trabalho e discussão em congressos e encontros científicos, nas áreas de ciências sociais e educação<sup>6</sup>. D'Angelis (2008) apresenta um balanço a respeito das coletâneas editadas, desde o pioneiro *A questão da educação escolar indígena*, organizado por Aracy Lopes da Silva (1981) até 2006 quando foi publicado a coletânea *Formação de professores indígenas: repensando trajetórias* (Grupioni (org.), 2006), evidenciando como, gradativamente, professores indígenas passam a colaborar também com este tipo de produção intelectual. A marca principal desses artigos, reunidos em

---

<sup>5</sup> Destacam-se, por exemplo, na área de lingüística, o Instituto de Estudos da Linguagem, da Unicamp e a Universidade Federal de Goiás, já na área de educação, a Universidade Federal de Mato Grosso, a Universidade Católica Dom Bosco e a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo respondem pela maioria dos trabalhos defendidos nessas áreas.

<sup>6</sup> No caso da antropologia, nos últimos anos, tem sido constante a presença de grupos de trabalho voltados à discussão da educação indígena nas reuniões bianuais da ABA e em suas regionais, reunindo além de antropólogos e educadores, algumas vezes índios e técnicos de secretarias de educação.

coletâneas e periódicos tem sido a de relato e reflexão de experiências concretas de implantação de escolas indígenas, produção de materiais didáticos, formação de professores e militância nessa área.

Em relação a essa produção que vem à tona em periódicos e livros, eu chamaria atenção para três conjuntos que me parecem bem expressivos. Primeiramente, os três volumes temáticos sobre educação indígena do periódico *Em Aberto* (INEP/MEC) impõem-se como uma referência. “Educação Indígena” é o tema do primeiro volume editado em 1984; dez anos depois, em 1994, o título do volume é “Educação Escolar Indígena”, e em 2003, o número 76 vem com o título “Experiências e Desafios na Formação de Professores Indígenas no Brasil”. Os anos em que foram publicados e os títulos atribuídos são reveladores não só do intervalo de tempo transcorrido entre eles, como também espelham a evolução das discussões nessa área e das políticas públicas implementadas, uma vez que o periódico é editado por uma autarquia do Ministério da Educação e tende a refletir as ações governamentais da época. Analisando-se em conjunto as temáticas tratadas, modo de abordá-las e autores convidados desses três volumes identificam-se distintos momentos da reflexão sobre escola e grupos indígenas empreendidas no Brasil<sup>7</sup>.

Para o período mais recente, as coletâneas organizadas com algumas das palestras e comunicações apresentadas nos Encontros sobre Leitura e Escrita em Sociedades Indígenas, realizados junto ao Congresso de Leitura do Brasil (COLE), na UNICAMP, são outra referência importante. Wilmar D’Angelis, um dos organizadores desses encontros, os qualifica como “*único evento periódico aberto, de âmbito nacional, sobre educação escolar indígena*”, que promove “*um encontro de intelectuais índios e não-índios em torno de um tema de interesse comum*” (2008: 29), chamando atenção para o fato de que nos quatro volumes publicados resultantes desses encontros há, como

---

<sup>7</sup> As seções fixas deste periódico permitem acompanhar o que foi a produção acadêmica anterior ao período em que foram lançados, especialmente as seções *resenha* e *bibliografia* (Cf. Barbosa (org.), 1984; Kahn e Franchetto (org.), 1994; e Grupioni (org.) 2003).

diferencial em relação a outras coletâneas, a presença de textos e reflexões de autoria de intelectuais indígenas<sup>8</sup>.

O último conjunto significativo desta produção, que julgo importante ressaltar, são os quatro volumes publicados pelo MARI/USP, na série Antropologia e Educação, com resultados do projeto temático “Antropologia, História e Educação: a questão indígena e a escola” e textos de autores convidados. Fruto de um esforço analítico de pensar a questão da escola indígena em múltiplos sentidos, esses quatro volumes, ainda que com textos desiguais, conformam o esforço mais importante dos últimos tempos em pensar teoricamente, no âmbito da antropologia, a presença da escola entre grupos indígenas<sup>9</sup>.

Trata-se, enfim, de uma produção diversificada e que, juntamente com a produção gerada no âmbito da pós-graduação, tem se ampliado significativamente nos últimos anos<sup>10</sup>

A maior visibilidade dos temas suscitados pela educação indígena na universidade, por sua vez, tem relação direta com o momento político atual, em que a escola ganha maior importância para os próprios grupos indígenas, na medida em que se torna uma questão social e politicamente importante para eles e para aqueles que os apoiam. As discussões sobre a possibilidade de um novo modelo de escola, não mais centrado numa prática integracionista, ou marcada por orientação missionária, mas caracterizado pela perspectiva de conferir aos índios um papel de destaque, tanto na docência quanto na gestão da escola, contribuem para colocar a educação indígena no rol de questões prioritárias do movimento indígena contemporâneo. Esse cenário também foi influenciado pela passagem da responsabilidade pela coordenação das ações

---

<sup>8</sup> Os quatro volumes publicados, resultantes dos Encontros do Cole, são: D’Angelis e Veiga (org.), 1997; Veiga e Salanova (org.), 2001; Veiga e D’Angelis (org.), 2003; e Veiga e Ferreira (org.), 2005. Para uma resenha crítica do primeiro volume publicado ver Cavalcanti (2003).

<sup>9</sup> Os quatro volumes que compõem a série são: Silva e Ferreira (org.), 2001a; Silva e Ferreira (org.), 2001b; Ferreira (org.), 2002 e Silva, Macedo e Nunes (org.), 2002.

<sup>10</sup> As iniciativas de formação de professores indígenas em nível de terceiro grau também começam a gerar livros e revistas, publicando textos de professores indígenas e de docentes envolvidos na formação, como por exemplo, os *Cadernos de Educação Escolar Indígena*, da UNEMAT, com cinco volumes.

de educação indígena no país, da FUNAI para o MEC, em 1991, que resultou num novo tipo de envolvimento das comunidades indígenas com as secretarias estaduais e municipais de educação, ampliando os atores envolvidos com a implantação e gerenciamento de escolas em terras indígenas, bem como com o surgimento de novos programas de formação de professores indígenas. Esse contexto novo e dinâmico potencializou as possibilidades de investigação acadêmica nessa área.

Ao mesmo tempo, as transformações pelas quais vêm passando os programas de pós-graduação no Brasil nos últimos anos, principalmente com o encurtamento de prazos para os mestrados, impedem para a área de antropologia, por exemplo, a viabilização da realização de longas pesquisas de campo, propiciando que muitas dissertações passem a ser construídas como uma reflexão em torno da experiência de assessoria de seus autores, não apenas na área de educação indígena, como de saúde, reconhecimento territorial, temas ambientais, etc. O mesmo processo se verifica na área de educação<sup>11</sup>.

E são muitos os temas e as problemáticas enfocadas nas dissertações e teses defendidas nos últimos anos: há estudos sobre o papel da escola em determinados grupos indígenas, reflexões sobre currículos, diários de classe, produção de materiais didáticos; análises de programas e cursos de formação de professores indígenas; estudos de políticas indigenistas, do movimento indígena pela educação escolar e de história da implantação de escolas em terras indígenas; estudos da relação entre oralidade e escrita; descrições lingüísticas e análise de bilingüismo; análises de processos de alfabetização, em português e em língua materna; estudos sociolingüísticos; estudos sobre formas de transmissão de conhecimento e de processos de socialização de crianças indígenas; análise de práticas lingüísticas, discursivas e de letramento; estudo da contribuição de certas disciplinas (geografia, matemática,

---

<sup>11</sup> Tem havido, também, de forma crescente por parte de alguns órgãos governamentais incentivos para que seus quadros se qualifiquem na pós-graduação, contribuindo para um volume de trabalhos que tem a marca de estarem vinculados às atividades profissionais de seus autores. Lançar mão da experiência indigenista em educação indígena para uma reflexão tematizada tem se mostrado um caminho para se atingir uma maior qualificação profissional.

educação física, etc.) para a escola indígena; análise de textos escritos por alunos e professores indígenas; estudos da aquisição de segunda língua; investigações sobre a noção de infância, de aprendizagem e de pedagogias indígenas; entre outros temas.

É interessante registrar que um número significativo de trabalhos dialoga com uma produção governamental recente, composta por textos que apresentam diretrizes e referenciais para a educação indígena, lançados pelo governo federal nos últimos anos, no marco de uma nova política pública para este setor. Esses documentos são analisados, interpretados e confrontados com situações etnográficas e experiências de intervenção particulares<sup>12</sup>. O mesmo ocorre com os novos ordenamentos jurídicos e normativos, elaborados após a mudança de paradigma instituída pela Constituição de 1988, e que resultou num novo corpo de legislação, que é também descrito e analisado em várias dessas dissertações e teses<sup>13</sup>.

Neste cenário, começam a surgir inclusive dissertações defendidas por professores indígenas, como o trabalho, então pioneiro, realizado por Darlene Taukane, que em 1996 apresentou sua dissertação de mestrado em Educação, na UFMT, cujo tema foi a educação escolar entre os Kurâ-Bakairi, povo indígena do Mato Grosso ao qual a autora pertence (Cf. Taukane, 1999)<sup>14</sup>; ou o trabalho de Francisca Novantino Pinto de Ângelo (Chiquinha Pareci), sobre a institucionalização da educação indígena em Mato Grosso (Cf. Ângelo, 2005). Ou, ainda, do Tuyuka Justino Sarmiento Rezende, que hoje é diretor da Missão Salesiana e padre na Paróquia São Miguel Arcanjo em Iauareté, sobre a escola Tuyuka (Cf. Rezende, 2007)<sup>15</sup>.

---

<sup>12</sup> Refiro-me aos documentos "Diretrizes para a política nacional de educação escolar indígena" (MEC, 1994), ao "Referencial curricular nacional para as escolas indígenas" (MEC, 1998a) e ao "Referencial para a formação de professores indígenas" (MEC, 2002b).

<sup>13</sup> Além da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (de 1996) e do Plano Nacional de Educação (de 2001), também a resolução 03/99 e o parecer 14/99, do Conselho Nacional de Educação, têm sido objeto de interpretação e estudo.

<sup>14</sup> Tassinari (2003) faz uma resenha interessante do trabalho de Darlene Taukane.

<sup>15</sup> Com a conclusão dos primeiros programas de formação em nível de terceiro grau, professores indígenas têm sido incentivados a continuarem seus estudos e a

Ao comentar a produção acadêmica, focada nos processos de escolarização indígena, Mariana Paladino afirma que maioria dos trabalhos se volta para estudos de caso, sendo poucos os “*que se referem a políticas educativas no nível nacional*” (2001: 21). Outra característica ressaltada é a experiência prévia dos autores com os grupos indígenas entre os quais se centrou a pesquisa, revelando um engajamento indigenista em diferentes papéis, não raro com vinculação a algum órgão estatal, organização não governamental ou missionária. Não obstante a diversidade de abordagens, estilos e proveniência institucional, a autora revela que essa produção compartilha de temáticas comuns, evidenciando uma unidade discursiva em torno de certa retórica e certos enunciados. Em sua análise, Paladino (2001) destaca como temáticas recorrentes a oposição educação indígena e educação para indígenas, oralidade e escrita, novas garantias legais, relevância do trabalho das ONGs, crescente organização indígena, papel do professor indígena, escola como instrumento de autodeterminação e autonomia e, por fim, a questão da intervenção e do engajamento nesse tema.

Paradoxalmente, essa produção acadêmica sobre escola indígena, que tem a marca do engajamento, e cujos autores, em sua grande maioria, estão ou estiveram vinculados a diferentes processos sociais envolvendo escolas indígenas, tem baixa ressonância nos universos que ela investiga, não revertendo em conhecimento aplicado às políticas públicas, que seguem sendo formuladas sem qualquer diálogo com esta produção. Não estou advogando aqui, que o conhecimento gerado na academia tenha que ter necessariamente retorno ou aplicabilidade aos contextos investigados, ainda que hoje, cada vez mais, essa seja uma exigência apresentada pelos grupos indígenas aos pesquisadores que se candidatem a iniciar alguma investigação junto a eles. Mas tão somente chamando atenção para o fato de que ainda que o engajamento seja uma característica dessa produção, porque resulta da presença de atores/autores na educação indígena, suas reflexões e trabalhos

---

ingressarem em programas de pós-graduação para estudarem suas línguas e propostas de escolas. É o caso, por exemplo, do professor Joaquim Maná Kaxinawá, que ingressou em 2008 no mestrado em lingüística na UnB, após cursar o 3º. Grau Indígena da UNEMAT, tornando-se colega de curso de outros três índios que estudavam suas respectivas línguas: Baniwa, Kamayurá e Tikuna.

acadêmicos não retornam para o contexto de onde esses autores/atores saíram para produzi-la. Seria interessante investigar a razão desse divórcio: seria uma característica das políticas públicas e indigenistas serem formuladas e executadas sem qualquer atenção aos conhecimentos e avaliações sobre elas e seus contextos, produzidas nas universidades? Ou o engajamento e a militância, presente em boa parte dessa produção acadêmica, limitariam seu aproveitamento pelas políticas públicas?

Minha inserção na educação indígena me leva a optar pela primeira possibilidade. Propostas curriculares de formação de professores, seja de nível médio ou superior, têm sido elaboradas país a fora sem qualquer conhecimento ou menção a respeito da produção antropológica sobre os grupos indígenas ou sobre suas experiências anteriores de escolarização<sup>16</sup>. O mesmo se pode dizer de programas governamentais, elaborados em âmbito federal e estadual, que ignoram as análises acumuladas nos últimos anos em torno da temática da escola indígena. Cartilhas em línguas indígenas têm sido produzidas sem qualquer atenção ao conhecimento lingüístico disponível a cerca daquelas línguas. Professores indígenas têm sido formados em programas de magistério interculturais, em nível médio e superior, salvo algumas exceções, sem nunca terem entrado em contato com a bibliografia disponível a respeito dos povos aos quais pertencem. Uma folheada rápida nos trabalhos de conclusão de curso (TCCs), produzidos nas licenciaturas interculturais, revela que estes têm

---

<sup>16</sup> Basta uma rápida folheada nas propostas curriculares que sustentam os programas de formação de professores indígenas junto aos Conselhos Estaduais de Educação, para fins de reconhecimento, para se perceber a inexistência de referências bibliográficas sobre os povos que são alvos da formação ou sobre trabalhos acadêmicos que tenham investigado suas experiências prévias de escolarização. É verdade que tais documentos administrativos têm um caráter um tanto quanto formal, não sendo raro reverberarem uns nos outros, com trechos inteiros sendo copiados de propostas anteriores, sem qualquer menção ou citação. Mas não há dúvidas de que a desconsideração pelo conhecimento acumulado vai além do aspecto formal. Um bom exemplo disso é a Proposta Curricular do “Programa de Formação de Professores Indígenas Turé – Subprograma Tumucumaque”, elaborado pela Secretaria Estadual de Educação do Amapá. Esse documento teve sucessivas versões ao longo da última década, aproveitando-se livremente de textos escritos por outros autores e em outros contextos educacionais. Mas o que chama mais atenção, não é a ausência formal de citação ou a prática sistemática de plágio autoral, e sim o fato de que as sucessivas alterações na proposta curricular tenham a ver tão somente com as ondas pedagógicas em voga na Secretaria Estadual, ignorando por completo o conhecimento disponível sobre os povos Tiriyó e Kaxuyana, alvos da formação, e suas aspirações por educação (Cf. SEED/NEI, 2007).

sido elaborados sem que os professores indígenas tenham sequer contato com trabalhos bibliográficos. Em suma, tanto em nível nacional, quanto local, as práticas de educação indígena desconsideram o conhecimento antropológico, lingüístico e pedagógico acumulado e produzido nas universidades.

Contribui para essa situação o fato de que uma parcela ínfima dessa produção acadêmica, gerada na pós-graduação, vem a público na forma de livros ou artigos. Assim, apesar de expressivo o número de trabalhos defendidos, poucos são os que foram publicados. Exceções nesse contexto são os trabalhos de Monte (1996), Taukane (1999), Carvalho (1998), Weigel (2000), Aguilera (2001) e mais uns poucos.

Como essa produção tem pouca circulação fora do âmbito acadêmico, ela raramente é apropriada no contexto das experiências de escolarização indígena nas quais se origina; é assim possível perceber que algumas temáticas voltam à tona repetidamente, como que “reinventando a roda” e sem considerar as reflexões já produzidas em estudos anteriores. Manifestando o mesmo processo de falta de diálogo interno ao conjunto dos trabalhos sobre a instituição escolar indígena, essa produção é marcada, em grande medida, pela ausência de debate teórico-metodológico.

Uma avaliação sobre o rendimento teórico das questões suscitadas pela escola e pela educação indígena, bem como um balanço das abordagens empregadas nas dissertações e teses realizadas, ainda é uma empreitada a ser enfrentada. O conjunto dos trabalhos até agora produzidos nos permite pensar que esse esforço já pode se empreendido, face à abrangência das pesquisas realizadas, seja em termos etnográficos, seja de heterogeneidade temática e de abordagens teóricas utilizadas.

O conjunto dessa produção acadêmica aponta para o fato de que a educação diferenciada e o direito à diferença - ainda que entendidos de formas muito variadas - são hoje questões centrais na agenda do movimento indígena e das políticas públicas no Brasil. Com abordagens distintas, ora denunciando o “caráter exógeno” da escola em contexto indígena, ora realçando sua apropriação como “instituição nativa” por parte de algumas comunidades indígenas, essa produção acadêmica revela que se o projeto dessa nova educação diferenciada ainda sofre diversos tipos de constrangimentos, não



tendo alcançado a totalidade das aldeias do país, a instituição “escola indígena”, por sua vez, chegou em todas elas (Cf. Lopes da Silva, 2001).

Em que pese o enorme descompasso presente entre o discurso e a legislação que garante a educação diferenciada e seu acolhimento e respeito pelos órgãos competentes, reiteradamente exposta nessa produção acadêmica, ela também põe em evidência o fato de que a educação escolar, tome o rumo que ela tomar, está vinculada, de modo inexorável, aos projetos de futuro dos grupos indígenas no país. Revela, por fim, que não obstante se tenha generalizado o discurso da educação diferenciada como um discurso hegemônico, são diversas, contraditórias e até mesmo inconciliáveis as formas pelas quais os grupos indígenas concebem o lugar e o papel da escola no seu presente e no seu futuro.

## Capítulo I

### ***A escola que temos hoje não dá para o nosso futuro.***

*Nossas escolas ainda não são indígenas. São reconhecidas pelo município, pelo estado, mas falta discutir calendário, currículo, regimento, materiais bilíngües. Elas são reconhecidas, mas não como indígenas. Nossos alunos não sabem muito sobre nossa cultura, e se não tem conhecimento, não valorizam. Nossos alunos estão perdidos. Se ele se forma até o primeiro grau completo, para que serve esse diploma? Para ir para outro nível, o superior. Mas isso não serve para a nossa realidade. Se ele volta para casa, tem que pedir comida para seu pai. Esse diploma não vale nada na sua vida, na realidade da sua comunidade. Toda escola é política. A escola brasileira está dentro da economia, da política, da cultura brasileira. A escola indígena que queremos tem que ser da mesma forma, tem que estar dentro da nossa cultura. A escola que temos hoje não dá para o nosso futuro, porque ela não tem projeto de futuro. A escola tem que estar voltada para nossa cultura, para nossa comunidade. Queremos formar pessoas que continuem sendo índios. E devemos lutar para que a escola indígena seja reconhecida como indígena pelo governo.*

**Sebastião Duarte Tukano**

Essa reflexão foi feita pelo professor Sebastião Duarte Tukano diante de uma platéia composta por mais de 100 professores indígenas, no Ginásio de Esportes, da cidade de São Gabriel da Cachoeira, às margens do Rio Negro,

no Amazonas, em 1996. Tratava-se dos momentos iniciais de mais um encontro anual da COPIAR, a Comissão de Professores Indígenas do Amazonas, Roraima e Acre, que desde 1988 reunia delegações de professores de várias regiões destes Estados para discutir e refletir a respeito da educação que se vinha praticando nas escolas instaladas em suas aldeias<sup>17</sup>.

Qualificando a escola como uma instituição política, inserida e articulada a outras dimensões da vida social, Sebastião Duarte apontava para um impasse que precisava ser superado: o de que a escola que existia em suas comunidades respondia ao contexto nacional, mas não ao universo cultural e comunitário específico de cada povo ali presente. Face tal situação, ele afirmava que essa escola tinha que se voltar para a cultura indígena, de modo a contribuir para o fortalecimento da identidade daqueles que a freqüentavam, formando pessoas que continuassem “*sendo índios*”. Assim, a construção de um novo sentido para a instituição escolar nas comunidades indígenas, era o que propunha, de modo simples e direto, esse professor indígena que havia passado anos de sua infância nos bancos escolares de um internato salesiano no Rio Negro. A busca por um novo sentido para a escola resume uma das principais reivindicações que vem mobilizando as discussões sobre escola indígena no Brasil em anos recentes.

---

<sup>17</sup> Dividindo-se em oito delegações (Rio Negro, Roraima, Baixo Amazonas, Alto Solimões, Médio Solimões, Alto Madeira, Médio Madeira e Baixo Madeira), estavam presentes nesse encontro professores indígenas dos povos Arapaso, Baniwa, Baré, Desana, Diahói, Kambeba, Macuxi, Mayoruna, Miranha, Munduruku, Mura, Parintintin, Pira-Tapuia, Sateré-Mawé, Tariano, Tenharim, Tikuna, Torá, Tukano, Wanano, Wapixana e Yanomami. A delegação do Acre não comparecera ao Encontro. Com exceção da delegação do Rio Negro, as demais chegaram em Manaus quatro dias antes do início do Encontro vindo de suas respectivas regiões, e num barco fretado pelo movimento, subiram até São Gabriel da Cachoeira. Em três dias e meio de viagem, navegando pelas águas do Rio Negro, entre animadas partidas de dominó, os professores adiantaram parte da pauta do encontro, avaliando em grupos, e com apoio de seus assessores, os nove anos de existência do movimento e suas perspectivas de futuro, que foram apresentadas no início do Encontro. Este foi assessorado por indigenistas do CIMI (Rosa Helena Dias) e OPAN (Ednelson Macuxi e Angela Kurovick) e antropólogos vinculados à Unicamp (Márcio Silva) e USP (Marta Azevedo). Acompanhei este encontro como convidado, na condição de representante da Associação Brasileira de Antropologia no Comitê Nacional de Educação Escolar Indígena do MEC. Sobre os encontros da COPIAR, pode-se consultar, entre outros, os trabalhos de Ferreira (1992), Azevedo (1993), Silva e Azevedo (1995) e Dias da Silva (1997).

Sua fala no início daquele encontro cumpria a função de re-alimentar, internamente no movimento de professores, um conjunto de idéias que vinham sendo objeto de discussões e deliberações desde o início do processo de articulação desses professores, cujo ponto de convergência estaria no compartilhamento da idéia de que “*A escola que temos hoje não dá para o nosso futuro*”. O modelo, por ele apresentado, dessa nova escola indígena a ser buscada, inclusive em termos de seu reconhecimento legal, enquanto proposição, não era novidade no contexto daquela reunião em particular, mas sua afirmação ali atualizava o discurso em prol de uma educação diferenciada, reivindicação esta que ganharia amplitude no país nos anos 90 e que teria como um de seus principais expoentes justamente esse movimento de articulação de professores indígenas.

Durante quatro dias, em grupos e plenárias, os professores indígenas da região norte, oriundos de mais de 20 povos distintos, discutiram questões relacionadas a projetos de futuro para suas escolas e comunidades, juntamente com encaminhamentos relacionados ao futuro daquele movimento de articulação. O documento final deste nono Encontro da COPIAR, cujo tema organizador das discussões esteve voltado para o binômio “*Projeto de Escola – Projeto de Futuro*”, é ilustrativo do caráter propositivo e reivindicatório que assumiram esses encontros de professores indígenas em diferentes regiões e que marcariam o início da década de 90 no Brasil<sup>18</sup>. A constatação de

---

<sup>18</sup> Registrando suas idéias e propostas em documentos públicos, disseminados ao término de cada encontro anual de mobilização, os professores da região norte, organizados na COPIAR, conseguiram reverberar suas proposições para outros contextos e regiões. Neste documento, registraram suas conclusões, que aprofundavam algumas das reflexões de Sebastião, que na época era o representante da região Norte no Comitê Nacional de Educação Escolar Indígena do Ministério da Educação, e que, entre outras proposições, afirmavam que os currículos, regimentos e calendários das escolas indígenas deveriam ser elaborados pelos professores, lideranças, comunidades e organizações indígenas, e serem reconhecidos oficialmente, e que era necessário formar e valorizar profissionais das próprias comunidades indígenas, para que a escola servisse de instrumento para a permanência dos jovens nas aldeias e não como porta de saída das comunidades. O documento trazia, ainda, recomendações para que as organizações indígenas atuassem no fortalecimento da luta pela construção de escolas indígenas, sensibilizando autoridades e órgãos públicos ligados à educação para que respeitassem a Declaração de Princípios, que haviam elaborado anos antes, e ajudassem a divulgá-la no movimento indígena brasileiro. E, também, que apoiassem os grupos indígenas que reivindicavam a inclusão dos nomes indígenas nas

Sebastião, de que “a escola que temos hoje não dá para o nosso futuro, porque ela não tem projeto de futuro”, não se fazia de forma resignada, ao contrário, era indicativa da busca por outra alternativa, de uma escola que estivesse voltada para sua cultura e comunidade e da intenção de “lutar para que a escola indígena” fosse “reconhecida como indígena”. A mesma intenção aparece manifesta em outros documentos da época, resultantes de encontros de professores indígenas que, contando com apoio de entidades indigenistas e de assessores de universidades, ocorriam em várias outras regiões do país e influenciaram as políticas públicas de educação indígena com suas propostas e reivindicações (Cf. Ferreira, 1992 e CIMI, 1992).

Se hoje essas propostas não apresentam novidade, é preciso registrar que, dez anos atrás, sua enunciação, por parte de um movimento de professores indígenas, representava algo inovador. Na época, tratava-se de rechaçar o caráter integrador da educação oferecida aos índios e de se afirmar o direito destes a uma educação diferenciada, em que professores e comunidades indígenas deveriam estar à frente de seus processos escolares. A proposição de que a escola indígena fosse “reconhecida como indígena”, com a conseqüente aceitação de um conjunto de atributos próprios, e que formasse pessoas que continuassem “sendo índios”, afirmada com veemência por Sebastião Duarte e endossada e reafirmada por outros professores indígenas naquele Encontro, era sinal da ruptura que se impôs, em anos recentes no país, acerca da forma pela qual, durante décadas, foi pensada a função da escola entre os índios.

O contexto que dá origem à possibilidade de propor outra função para a escola entre os grupos indígenas no Brasil, que não sua integração à comunhão nacional, é o foco do meu interesse nesse capítulo. Pretendo fazer uma etnografia de como foi constituída a proposição da educação diferenciada como um direito dos índios, de como se estruturou uma política pública para lhe dar vazão, e os percalços que ela vem enfrentando desde então.

## **O discurso da educação diferenciada**

Creio que é possível datarmos na passagem dos anos 80 para os anos 90 o momento em que se constrói o discurso da educação diferenciada como um direito dos grupos indígenas no Brasil. Até então, predominava o discurso da assistência educacional que cabia ao Estado ofertar às comunidades indígenas, quer diretamente, quer por meio de convênios com organizações missionárias, pautado pela perspectiva integracionista que orientava a ação do Estado brasileiro em relação a esses grupos. Tratava-se, antes de tudo, do exercício de uma atuação hegemônica do órgão indigenista na oferta de processos escolares aos grupos indígenas, ancorado numa legislação que apontava para a integração dos índios à comunhão nacional como caminho inexorável de seu desenvolvimento. Na contramão dessa ação governamental, surgem, nos anos 80, as primeiras experiências alternativas de construção de processos escolares e de formação de professores indígenas, conduzidas por organizações não-governamentais, civis e religiosas, juntamente com algumas comunidades indígenas, a partir de demandas de reconhecimento e regularização territorial, construção de alternativas econômicas e de qualificação indígena para novas formas de relacionamento com segmentos da sociedade envolvente, cujas práticas resultarão num novo conjunto de idéias a contestar o modelo de educação oficial vigente. São essas experiências que fornecerão argumentos para a proposição de outros modelos de escola indígena e para a afirmação de que os grupos indígenas no país têm direito a uma educação diferente daquela oferecida aos demais cidadãos brasileiros<sup>19</sup>.

Nos anos 90, índios, indigenistas, missionários, antropólogos, lingüistas, educadores e técnicos governamentais passaram a discutir, propor e a disputar

---

<sup>19</sup> Três coletâneas se impõem como fonte de informação sobre esse período, notadamente em termos do registro das discussões que se travaram em torno de novas possibilidades educativas em terras indígenas: a coletânea organizada por Lopes da Silva (coord.), 1981, a partir do “Encontro Nacional de Trabalho sobre Educação Indígena”, organizado pela Comissão Pró-Índio de São Paulo em 1979; a coletânea “Por uma educação indígena diferenciada” (Fundação Pró-Memória, 1987), organizada por Cabral, Monte e Monserrat, e a coletânea organizada por Emiri e Monserrat (org.), 1989, a partir dos encontros de educação indígena promovidos pela Operação Anchieta – OPAN ao longo dos anos 80.

programas de intervenção para a escola indígena em que a proposição de uma educação diferenciada ganhou relevância. Inserida no contexto de mudanças nos direitos indígenas consagrados com a promulgação da nova Constituição do país em 1988, a questão do direito dos índios à escola e a processos de educação diferenciados entra em pauta colocando em confronto diferentes perspectivas. Posicionando-se contrário às ações de evangelização missionária e às propostas de escolas voltadas à integração e ao ensino monolíngüe em português, até então monopólio e prática do órgão indigenista federal e de agências missionárias, um grupo heterogêneo de atores passa a defender um novo modelo de educação indígena, agora centrado em professores indígenas, no ensino bilíngüe e voltado à valorização das identidades indígenas. Os encontros regionais de professores indígenas, como os da COPIAR e outros que ocorrem nos anos 90 e os encontros de educação indígena promovidos por organizações indigenistas, como os da OPAN, na década anterior, representam, nesse contexto, a expressão desse movimento que busca uma renovação no que vinha se praticando em termos de escolarização nas aldeias indígenas (Cf. Monserrat, 1989 e Ferreira, 1992).

É na passagem dos anos 80 aos 90 do século passado, sob a égide da nova Constituição, que se constitui um movimento por uma nova educação indígena no país, que é acompanhado pelo surgimento das primeiras organizações de professores indígenas, pelo reconhecimento legal de experiências de educação consideradas alternativas, pela promulgação de novas leis e normas, pela reorganização do Estado brasileiro para a oferta de programas educacionais em áreas indígenas e pela elaboração de uma política específica para a educação escolar indígena. É o momento em que se pode identificar um novo conjunto de idéias, de práticas e de pessoas atuando em torno da temática da educação escolar indígena no país, configurando um contexto próprio e específico em que emergirá o discurso da educação diferenciada.

Esse discurso, da educação diferenciada como direito dos índios, se estrutura pela negação da escola indígena vigente e pela afirmação de um novo conjunto de premissas que deveria orientar sua transformação. É, assim, pelo rechaço de práticas e idéias que esse discurso se constrói como inovador

e busca alcançar legitimidade, a ponto de se impor hegemonicamente nos anos seguintes. Em contraposição a uma escola que se constituía pela imposição do ensino da língua portuguesa, pelo acesso à cultura nacional e pela perspectiva da integração é que se molda um outro modelo de como deveria ser a nova escola indígena, caracterizada como uma escola comunitária (na qual a comunidade indígena deveria ter papel preponderante), diferenciada (das demais escolas brasileiras), específica (própria a cada grupo indígena onde fosse instalada), intercultural (no estabelecimento de um diálogo entre conhecimentos ditos universais e indígenas) e bilíngüe (com a conseqüente valorização das línguas maternas e não só de acesso à língua nacional). Esse novo conjunto de idéias e práticas, ainda que propagado em sua generalidade, passa a estar no cerne de um discurso que se contrapõe a processos que vinham de longa data e que se expressavam no modelo da escola missionária e da escola civilizadora, que passam a ser combatidos enquanto modelos que deveriam ser superados<sup>20</sup>.

Fundamentalmente, o discurso da educação diferenciada assentou-se sob três premissas que, rechaçando antigas práticas, sugeriam novos princípios norteadores. Talvez a que tenha tido maior relevância tenha sido a proposição de que a educação diferenciada é um direito das comunidades indígenas e, conseqüentemente, uma obrigação do Estado. Assim, a oferta de programas de educação e o acesso à escola por parte dos grupos indígenas deveriam deixar de ser tratados enquanto *assistência* para ser enfrentados como *direito* dessas comunidades. A base para tal proposição estava na promulgação da Constituição de 1988 que, garantindo direitos especiais aos índios, modifica a perspectiva integracionista, ao recomendar o reconhecimento dos direitos culturais dos grupos indígenas. A conseqüência de tal determinação expressava-se na necessidade de reconhecer a possibilidade de uma escola que reforçasse a identidade e o sentimento de pertencimento étnico, exigindo uma postura ativa do Estado, já que cabia a ele propiciar os meios para que os índios pudessem usufruir deste direito. Para que isso

---

<sup>20</sup> Para uma contextualização dos diferentes modelos de escola implementados em meio indígena, pode-se consultar as seguintes coletâneas: Lopes da Silva (org.), 1981; o periódico *Em Aberto*, Vol. 63, jul/set, 1994; D'Angelis e Veiga (orgs.), 1997; Lopes da Silva e Ferreira (orgs.), 2001.



puдesse acontecer, colocava-se a necessidade de construção de uma política pública específica para a oferta da educação escolar indígena no país, não mais ancorada na prática tutelar e assistencial do órgão indigenista, mas em novos procedimentos normativos e administrativos.

A segunda premissa dizia respeito ao caráter laico dessa educação diferenciada, o que implicava no abandono e na recusa a qualquer forma de associação entre o direito à educação e sua oferta por missões de fé ou outras agências missionárias. O ensino laico também encontrava garantias na nova Constituição, mas sua afirmação ganhava importância na medida em que implicava na superação de um modelo de educação que historicamente associava o acesso à escrita e à escola, por parte dos grupos indígenas, ao proselitismo religioso. Para tanto, empreendeu-se uma forte crítica ao órgão indigenista oficial, por manter convênios com organizações missionárias para o atendimento educacional em áreas indígenas e pleiteou-se a inclusão das escolas indígenas no sistema de ensino do país como condição para a implementação e expansão da nova educação escolar indígena<sup>21</sup>.

A terceira premissa do discurso da educação diferenciada era a assertiva de que cabia aos próprios membros das comunidades indígenas conduzirem seus processos escolares. O exercício do direito à educação diferenciada, laica, deveria ser assumido por professores índios, a serem formados para essa atuação, em substituição a agentes missionários e/ou professores não-índios em atuação nas escolas das aldeias. O pressuposto era que esses novos professores indígenas, falantes da língua da comunidade e imersos na cultura de seu grupo, reuniriam todas as condições para levar adiante a proposta de uma escola auto-gerida cultural e politicamente. A idéia de autonomia e de auto-determinação, em voga no indigenismo desde os anos 70, configura o pano de fundo de tal proposição.

---

<sup>21</sup> Data de 1969 o primeiro convênio entre o Summer Institute of Linguistics (SIL) e a FUNAI para atuação dessa agência entre grupos indígenas, com a finalidade de estudo lingüístico e apoio ao ensino bilíngüe. Em 1983, FUNAI e SIL reatariam o convênio, repassando a esta instituição a incumbência de prestar assistência educacional em 52 grupos indígenas (Cf. Mindlin, 2004: 121). Entre outras referências sobre a relação entre missionários, lingüística e educação bilíngüe, consultar os artigos de Barros (1994) e Franchetto (2001).

Assim constituído, o discurso da educação diferenciada foi gestado fora do Estado e, em grande medida, em contraposição às suas práticas e retórica, em programas não oficiais de formação de professores indígenas e em encontros e seminários que reuniram índios, indigenistas e assessores universitários, alcançando relativo grau de sucesso ao impor uma nova agenda para a política indigenista oficial. Paradoxalmente, esse discurso se disseminaria país afora na medida em que foi encampado pelo próprio Estado e passou a ser veiculado por seus agentes e por atores que o faziam com seu aval, bem como a constar em documentos oficiais e normativos.

É deste processo que trato a seguir.

### **Um novo ator em cena: o Ministério da Educação**

A proposição de elaboração de uma política pública de educação escolar indígena, a ser conduzida no âmbito dos Ministérios da Educação e da Cultura, que tomasse por baliza central o respeito à língua e à cultura indígena, bem como a formação de índios para a docência na escola indígena, data do final dos anos 80. Como proposta, ela pode ser rastreada num conjunto de documentos elaborados nessa época, notadamente no contexto de encontros regionais para discutir a situação da educação indígena, congregando professores indígenas, assessores e militantes indigenistas.

Ao que tudo indica, essa proposta teria sido gestada no *Encontro Nacional de Educação Indígena*, realizado no Rio de Janeiro, em 1987, do qual participaram 70 profissionais, entre índios, educadores, antropólogos e lingüistas, representando 27 entidades civis, universidades e órgãos públicos<sup>22</sup>.

---

<sup>22</sup> Esse encontro, realizado entre 19 a 23 de outubro de 1987, foi promovido pelo então Núcleo de Educação Indígena do Museu do Índio/FUNAI e pelo Centro Nacional de Referência Cultural (CNRC) da Fundação Nacional Pró-Memória do MinC. Os participantes trabalharam em grupos de trabalhos dedicados aos seguintes temas: 1) alfabetização e educação bilíngüe, 2) formação de recursos humanos, 3) currículo, 4) materiais didáticos, 5) a questão indígena na sala de aula, 6) ação educacional das missões religiosas e 7) mecanismos de ação coordenada. O documento final do encontro traz propostas sobre cada um destes temas. Cf. *Encontro Nacional de Educação Indígena – Documento Final*, Rio de Janeiro, 1987, 22 páginas, mimeo.

No documento final deste encontro, está formalizada a proposta para criação de setores específicos no Ministério da Educação (MEC) e no Ministério da Cultura (MinC) para executar a implementação de uma política de educação indígena. Trata-se do primeiro documento público a propor que o MEC e o MinC assumissem responsabilidades na gestão da educação indígena no país e a falar expressamente na constituição de uma “política nacional de educação indígena”<sup>23</sup>.

Essa proposta encontraria acolhimento em outros encontros de professores indígenas realizados em anos posteriores, passando a integrar a agenda de reivindicações nesse campo. É o caso, para citar um exemplo, do *Encontro Estadual de Educação Indígena do Mato Grosso*, realizado em maio de 1989, em que os professores indígenas de 12 grupos diferentes reivindicavam: “A educação escolar indígena deve ser vinculada aos órgãos federais de Educação e Cultura, que devem criar organismos e recursos próprios específicos para tratar dessa questão” (CIMI, 1992: 32).

A proposição para que os Ministérios da Educação e da Cultura passassem a gerir a educação indígena é formulada num contexto marcado, de um lado, pela inexistência de canais de diálogo entre índios, indigenistas e especialistas de universidades com o órgão indigenista oficial e, de outro, pelo apoio e financiamento de projetos alternativos de escolarização indígena por parte da Fundação Nacional Pró-Memória, vinculada ao Ministério da Cultura, entre os quais dois programas de formação de professores indígenas que serão tomados como paradigmáticos das novas propostas de educação

---

<sup>23</sup> Consta do documento, no item “encaminhamentos”, a seguinte proposta: “Às autoridades educacionais, para que sejam urgentemente criados no Ministério da Educação (MEC) e Ministério da Cultura (MinC) organismos próprios de educação indígena, para executar, acompanhar e avaliar a implementação de uma política de educação indígena, nova e qualitativamente diferente, formulada com a participação dos povos indígenas, dos educadores e instituições nacionais realmente comprometidos com o destino desses povos” (1987: 21). Esse documento critica, ainda, o convênio celebrado pela FUNAI com o Summer Institute of Linguistics em 1983 para que este exercesse assistência lingüística e educacional a 52 grupos indígenas, e denuncia a prática do órgão indigenista de desobrigar-se de suas atribuições legais por meio da transferência de responsabilidades no campo educacional para agências missionárias fundamentalistas, voltadas ao proselitismo religioso “para as quais a atividade educacional não é senão um meio de doutrinação religiosa e ideológica” (op.cit.).

indígena: o programa voltado aos Ticuna, que será desenvolvido pelo Centro Magüta, num primeiro momento, e depois terá prosseguimento com a Organização Geral dos Professores Ticuna Bilíngües (OGPTB) e o dos índios do Acre, conduzido pela Comissão Pró-Índio do Acre (CPI-AC)<sup>24</sup>.

Não obstante a existência dessa mobilização, envolvendo principalmente indigenistas e assessores vinculados às organizações da sociedade civil e universidades, para que se criasse no âmbito dos Ministérios da Educação e da Cultura setores responsáveis por novos programas de educação indígena, não é ela que explica a transferência de responsabilidade pela condução da educação indígena da FUNAI para o Ministério da Educação em 1991, ainda que esses atores, nos anos seguintes, assumissem papel de destaque para o enraizamento desta temática naquele ministério. A conjuntura política que levou ao Ministério da Educação tal incumbência atrela-se ao processo de reorganização de setores do Estado brasileiro, promovido pelo governo Collor (1990-1992), e que implicou, no caso da questão indígena, em um esfacelamento por diferentes ministérios e órgãos federais de ações que incidiam sobre os grupos indígenas, antes concentradas na FUNAI.

Em 1990, foi criado um Grupo de Trabalho Interministerial (GTI) “*com a atribuição de estudar e propor medidas destinadas a tornar mais efetiva a atuação do Governo Federal na preservação e defesa dos direitos e interesses das populações indígenas em todos os seus aspectos*”, tal como estabelecia o Decreto n. 99.405 de 19/07/90<sup>25</sup>. Deste GTI resultou um documento, que serviu

---

<sup>24</sup> Esses projetos foram desenvolvidos com apoio da Coordenadoria Geral de Referência Cultural da Fundação Nacional Pró-Memória, vinculada à Secretaria de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional do Ministério da Cultura. Tiveram início em 1982, quando o Ministério da Educação ainda integrava a Cultura (que só se tornaria um Ministério autônomo no Governo Sarney, em 1985), e prosseguiram até 1987. A experiência do trabalho no Acre resultou no livro “Por uma Educação Indígena Diferenciada” (1986). Cf. Monserrat (1989:248). Pesquisadores vinculados a essa coordenadoria tiveram papel importante nas discussões a respeito da criação de uma nova política de educação indígena, não só apoiando a realização de encontros e seminários, como o encontro nacional no Rio de Janeiro de 1987, mas levantando essa discussão no MinC e no MEC.

<sup>25</sup> Esse grupo de trabalho foi composto somente por representantes governamentais, a saber: dos Ministérios da Justiça, Saúde, Educação, Agricultura, Infra-Estrutura e Ação Social; das Secretarias Nacionais do Meio Ambiente e Assuntos Estratégicos e do Gabinete Militar. Durante seus trabalhos, foram convidados representantes indígenas, de outros órgãos públicos, de entidades de apoio e de universidades para

de base para, no ano seguinte, a Presidência da República transferir para outros ministérios, por meio de quatro decretos, responsabilidades que antes eram desempenhadas ou estavam sob gestão exclusiva do órgão indigenista federal. Este movimento, que foi interpretado como de esvaziamento e desmantelamento da FUNAI (Cf. Ferreira, 1991), resultou num processo de fragmentação das ações indigenistas, que passaram a ser absorvidas de modo pulverizado por diferentes órgãos em vários ministérios, sem uma coordenação efetiva e, em algumas áreas, de modo sobreposto, uma vez que a FUNAI continuou a manter orçamento e pessoal para executar parte das ações alocadas a outros órgãos, como no caso da educação.

Assim, em 1991, por meio do Decreto Presidencial nº. 26/91, ao Ministério da Educação ficou atribuída à competência para coordenar as ações referentes à educação escolar indígena no país, em todos os níveis e modalidades de ensino. Esse mesmo decreto atribuiria às Secretarias Estaduais e Municipais de Educação a responsabilidade por desenvolverem as ações de educação indígena<sup>26</sup>.

Menos de dois meses depois da promulgação deste Decreto, os então Ministros da Educação e da Justiça, Carlos Chiarelli e Jarbas Passarinho, editam uma portaria interministerial conjunta sobre “educação escolar para as populações indígenas”. Trata-se da Portaria 559, de 16 de abril de 1991. Em seu preâmbulo, essa portaria reconhece que “a educação para as populações

---

apresentarem temáticas específicas. No tema da educação foram ouvidos pelo GTI Aracy Lopes da Silva (USP), Nietta Monte (CPI-AC) e Daniel Cabixi Pareci. Antes do término dos trabalhos, organizações da sociedade civil e especialistas foram convocadas a contribuir, com proposições por escrito para a melhoria da política indigenista. Após a apresentação do documento final do GTI, estas organizações manifestaram estranhamento por verem citados seus nomes naquele documento sem, entretanto, incorporar ou explicar a exclusão das propostas que haviam apresentado (Cf. Ricardo (org), 1991 e Ferreira, 1991).

<sup>26</sup> Entre os decretos presidenciais assinados no dia 04 de fevereiro de 1991, estão o Decreto n.23, que colocou a prestação de assistência à saúde das populações indígenas sob coordenação da Fundação Nacional de Saúde; o Decreto n.24, que determinou que as ações visando à proteção do meio ambiente em terras indígenas ficassem sob coordenação da Secretaria do Meio Ambiente e execução do IBAMA; o Decreto n.25, que colocou os programas e projetos para assegurar a auto-sustentação dos povos indígenas sob coordenação do Ministério da Agricultura e Reforma Agrária e o Decreto n.26 que determinou ao Ministério da Educação a coordenação das ações de educação indígena no país.

*indígenas tem servido como instrumento de aculturação e destruição das respectivas etnias, reivindicando todos os grupos indígenas hoje, uma escolarização formal com características próprias e diferenciadas, respeitada e reforçadas suas especificidades culturais”, e afirma que com o advento da nova Constituição, “as escolas indígenas deixarão de ser um instrumento de imposição de valores e normas culturais da sociedade envolvente, para se tornarem um novo espaço de ensino-aprendizagem, fundada na construção coletiva de conhecimentos, que reflita as expectativas e interesses de cada grupo étnico”. Em seus artigos iniciais, a portaria garante “uma educação escolar básica de qualidade, laica e diferenciada, que respeite e fortaleça seus costumes, tradições, língua, processos próprios de aprendizagem e reconheça suas organizações sociais” (artigo 1), “acesso ao conhecimento e o domínio dos códigos da sociedade nacional” visando “a participação plena na vida nacional em igualdade de condições, enquanto etnias culturalmente diferenciadas” (artigo 2) e “o ensino bilíngüe nas línguas maternas e oficial do país, atendido os interesses de cada grupo indígena em particular” (artigo 3). E, ainda, define um conjunto de características específicas da educação indígena que deveriam ser observadas quando do reconhecimento das escolas indígenas, como calendários, metodologias e conteúdos curriculares próprios, materiais didáticos bilíngües, entre outros.*

Para que tais princípios fossem colocados em prática, a portaria criava uma Coordenação Nacional de Educação Indígena no MEC, para coordenar, acompanhar e avaliar as ações de educação indígena no país, com a participação de especialistas de órgãos governamentais, ONGs e universidades e orientava a criação de Núcleos de Educação Indígena nas Secretarias Estaduais de Educação, para apoiar e assessorar as escolas indígenas, com a participação de representantes das comunidades indígenas, ONGs e universidades.

Com esta configuração, a Portaria 559 encontrou boa acolhida no meio indigenista, uma vez que além de incorporar uma série de propostas que vinham sendo formuladas no âmbito dos encontros e reuniões sobre educação indígena, e apontar para o cumprimento do disposto constitucional do respeito aos direitos culturais indígenas, criava espaços de participação e

representação dentro do Estado, algo que nunca havia sido proposto antes pelo órgão indigenista. Apesar dos decretos que espalharam as atribuições da FUNAI pela Esplanada dos Ministérios terem sido recebidos com ressalvas, o decreto que transferiu as ações de educação para o Ministério da Educação não foi alvo de críticas diretas. Num texto da época, Marina Kahn interpreta esse momento: *“o órgão tutor, com raras exceções, nunca fez nada além de distribuir material e merenda escolar e entregar às missões religiosas a tarefa de definir princípios e realizar a prática da escolarização indígena. Foi esse descaso histórico da FUNAI com a questão e sua recusa em admitir que o processo de escolarização deveria passar necessariamente pela formação de professores indígenas, o que propiciou a não manifestação contundente das instituições de apoio à causa indígena contra o decreto presidencial n. 26/91”* (1993:03).

Se a transferência da coordenação das ações de educação indígena da FUNAI para o MEC, que possibilitará, como veremos, a formulação e aceitação pelo Estado brasileiro de uma nova ideologia quanto aos objetivos da educação a ser oferecida aos grupos indígenas, foi bem recepcionada no meio indigenista, o mesmo não pode ser dito em relação à determinação de que cabia às Secretarias de Educação a execução das ações. Tratava-se, na prática, de colocar as escolas indígenas sob responsabilidade direta das Secretarias de Educação estaduais e municipais, o que contrariava a expectativa geral de que o MEC seria o novo gestor das escolas indígenas.

Analisando documentos produzidos na época, tem-se a sensação de que predominou, entre os atores diretamente envolvidos com essa questão, certo “pragmatismo de resultados”, quando se percebeu que o Ministério da Educação não tinha e nem criaria condições para um gerenciamento federal das escolas indígenas, incumbindo-se apenas de uma macro-orientação, enquanto as ações deveriam ser executadas pelas Secretarias de Educação<sup>27</sup>.

---

<sup>27</sup> No texto de Kahn, já citado, encontramos uma exposição interessante desse contexto: *“A situação era de impasse: lutar-se-ia pela revogação do decreto num contexto de FUNAI enfraquecida, ou tentar-se-ia garantir no MEC a definição, normatização e fiscalização de uma política de educação escolar indígena de qualidade? Já é de conhecimento de todos que os governos regionais nunca foram lá muito amistosos para com a problemática indígena e as práticas locais, com raríssimas exceções, estão atreladas a esquemas clara e explicitamente anti-*

Não se deve esquecer que, naquele momento, algumas secretarias municipais e mesmo estaduais já tinham assumido alguma forma de gestão das escolas indígenas localizadas dentro de sua área de jurisdição, seja reconhecendo escolas, fornecendo materiais e merenda ou mesmo contratando professores. Face ao movimento de técnicos do órgão indigenista oficial pela revogação do Decreto 26/91, parece ter havido uma adesão a esse novo modelo descentralizado, ainda que sob suspeita, uma vez que implicava na implosão de um princípio que sempre norteava a política indigenista, que era sua execução por órgãos federais, como forma de se contrapor às forças anti-indígenas que tinham maior expressão nos contextos locais e regionais (Cf. Ferreira, 1992).

A transferência de responsabilidades pela educação indígena da FUNAI para o MEC foi atrelada, assim, à proposição de um novo papel para as Secretarias de Educação: implicou na estadualização das escolas indígenas e, em alguns casos, na sua municipalização, processos que ocorreram sem que se criassem mecanismos que assegurassem o cumprimento dos novos princípios que então se estabeleciam, nem que se garantissem as especificidades destas escolas. Por esta razão, tal proposição foi criticada por aqueles atores que continuavam defendendo uma atuação federal na educação indígena e levantavam dúvidas em relação à capacidade das secretarias estaduais e municipais de educação de executarem as ações de educação escolar indígena. Por sua vez, o surgimento de Núcleos de Educação Indígena, vinculados às Secretarias Estaduais de Educação, ou a grupos de pesquisa em universidades federais, mobilizando representantes indígenas, bem como membros de organizações de apoio e da comunidade acadêmica local foi interpretado como sinal positivo da possibilidade de enraizamento da educação

---

*indígenas. Ao Ministério da Saúde também foi repassada, no mesmo lote de decretos de fevereiro de 1991, a atribuição de ocupar-se da saúde das comunidades indígenas. A Fundação Nacional de Saúde é que passa a implementar e coordenar as ações do Ministério em todo o país, incluindo aí, os programas de atendimento à comunidades indígenas. No MEC isso não ocorre, pois não há no seu organograma nenhuma instância que controle, por exemplo, o destino do orçamento para o ensino fundamental, repassado aos Estados e Municípios, de onde saíam as verbas para a educação indígena. Tampouco exerce o poder e detém uma infra-estrutura adequados para acompanhar a prática das Secretarias Estaduais nas escolas indígenas” (1993:03).*



indígena nos Estados e de institucionalização da participação indígena e da sociedade civil na definição de políticas públicas relativas à educação indígena (Cf. Monserrat, 1989; Kahn, 1993 e Lopes da Silva, 2001)<sup>28</sup>.

Contrariamente às expectativas da época, o MEC não instituiu de imediato a Coordenação Nacional de Educação Escolar Indígena, também prevista no texto da Portaria. Passaram-se mais de dois anos para que o Ministério da Educação, agora já na gestão do Ministro Murílio Ringel, a instituisse e nomeasse seus membros. Ao ser criada em março de 1993, esta instância de representação interinstitucional, composta por representantes indígenas, de órgãos de governo e da sociedade civil, foi configurada como de assessoramento ao MEC na forma de um Comitê de Educação Escolar Indígena<sup>29</sup>. Sua criação representou um rearranjo de posições na rede de atores que atuavam na educação indígena, momento em que o grupo que pleiteava um novo tratamento para a educação indígena se legitima e ocupa espaços dentro do governo, enfraquecendo a posição até então hegemônica do órgão indigenista oficial, cujos técnicos continuavam pleiteando a revogação do Decreto que lhes tirara a prerrogativa de atuação, e de representantes de missões de fé.

Este Comitê desempenhou um papel importante no processo que permitiu que a oferta de programas de educação e de acesso à escola, por parte dos grupos indígenas, deixasse de ser tratado enquanto *assistência* para

---

<sup>28</sup> Deve-se reconhecer que a proposta contida na portaria 559/91 para que se incentivasse a criação de NEIs nas Secretarias Estaduais inspirava-se na existência de alguns desses novos espaços de articulação interinstitucional já em funcionamento há alguns anos, como os dos Estados de Roraima (desde 1986) e Mato Grosso (desde 1987). Outros núcleos vão surgir a partir da edição desta Portaria (Cf. Monserrat, 1989).

<sup>29</sup> O Comitê de Educação Escolar Indígena foi criado pelo MEC por meio da portaria n. 490 de 18 de março de 1993. Em sua primeira composição foi composto pelos seguintes representantes das instituições, entre titulares e suplentes: MEC (Marineuza Gazetta/Unicamp) FUNAI (Jaime Mattos e Nelmo Scher), Universidades (Ruth Monserrat/UFRJ e Bruna Franchetto/UFRJ), Consed (Ruy Rodrigues da Silva/Seed-TO), ABA (Aracy Lopes da Silva/USP e Luís Donisete Grupioni/USP), ABRALIN (Raquel Teixeira/UFG), ONGs (Marina Kahn/CTI e Jussara Gruber/Centro Magüta). Os grupos indígenas tinham direito a três representantes, indicados por regiões: Norte (Euclides Pereira Macuxi e Nino Fernandes Ticuna), Centro-Oeste (Daniel Mantenho Cabixi e Domingos Veríssimo Terena) e Sul (Sélia Juvêncio Kaingang e Andila Inácio Kaingang).

ser enfrentado como *direito*, a ser garantido por meio de uma política pública específica para o setor. Foram seus membros que construíram o discurso de que a elaboração de uma política pública de educação escolar indígena deveria ser pautada pelo esforço de estender aos grupos indígenas um ensino laico que garantisse a afirmação das especificidades culturais dos grupos indígenas, respeitando e valorizando suas diferentes línguas e culturas. Tal esforço constituía uma condição essencial para a consolidação dos direitos culturais então conquistados na Constituição de 1988. Esse discurso foi encampado pelo Estado na forma da aceitação oficial da possibilidade de uma escola diferenciada, que deveria estar inserida no sistema público de ensino, e ser universalizada em todo o país.

Ao ser proposto como um direito dos grupos indígenas, a defesa de um novo tipo de escola que lhes facultasse acesso aos conhecimentos universais e valorizasse seus modos próprios de pensar, produzir e expressar conhecimentos, foi propagada pelos defensores desse modelo, como o momento de se deixar para trás uma prática de intransigência e imposição de um modelo de escola que, historicamente, se estruturou a partir de premissas civilizadoras e catequéticas. Essa nova política passou então a ser desenhada a partir desse marco de mudança, com a participação de diferentes atores, que ocuparam posições e espaços abertos no governo, e passaram a ver as novas orientações como conquistas<sup>30</sup>.

Foi deste modo, que nos anos 90, estabeleceram-se as condições objetivas para a elaboração e implementação de uma nova política pública para a educação indígena, balizada, no plano jurídico, pela promulgação do atual texto constitucional, que impôs a superação da perspectiva integracionista pelo reconhecimento da existência de comunidades étnica e socialmente diferentes

---

<sup>30</sup> Referindo-se a esse período, escreve Monte: "*A relevância de alguns grupos organizados da sociedade civil na formulação das políticas de educação escolar indígena vem sendo motivo de cantada conquista no Brasil das últimas décadas. Diferentes atores políticos envolvidos com a implementação da nova escola indígena - organizações não governamentais, movimentos indígenas e órgãos de Estado -, de diversas posições e perspectivas políticas, pronunciam discursos similares sobre a educação requerida. É como se as vozes das sociedades indígenas, há séculos silenciadas pelas políticas educacionais, finalmente pudessem formular e explicitar seu projeto de escola, fazê-lo ecoar e reproduzir, ainda que sob intenso debate e conflito, em forma de novas propostas de políticas públicas a serem desenvolvidas pelo Estado brasileiro*" (2000: 08).

e, no plano administrativo, pela transferência da responsabilidade na condução da educação indígena do órgão indigenista federal para o Ministério da Educação, e da conseqüente abertura que se seguiu com a criação de novas instâncias de representação política dentro do Estado brasileiro.

### **A educação escolar indígena como política pública**

Creio que é em torno do Ministério da Educação, particularmente em relação a um conjunto de ações que nele tiveram origem e que foram implementadas ao longo dos anos 90, que podemos ter uma compreensão adequada de como foi possível transformar a proposição de que os índios tinham direito a uma educação escolar indígena diferenciada em uma nova política pública no país. Interessa, aqui, perceber como se dá o processo de legitimação do Ministério da Educação como o operador de um conjunto de iniciativas e de propostas que resultariam nessa nova política pública e num novo arranjo institucional que sujeitaria a um segundo plano o órgão indigenista oficial e as missões religiosas, que historicamente respondiam pelas ações de educação indígena no país.

No meu entender, esse processo tem origem na articulação de um conjunto de atores que buscavam construir um novo papel para a escola indígena e que nos anos 90 conseguiram impactar o Estado, mudar seu perfil de atuação e impor uma nova agenda política que, sob a bandeira de reconhecer a diversidade e o direito à diferença, resultou, na década seguinte, na inserção dos índios no sistema educacional do país e na universalização da escola entre grupos indígenas. Nesse percurso, partiu-se da proposição da necessidade de elaboração de *políticas diferenciadas*, especialmente formuladas para atender as demandas indígenas, mas alcançou-se tão somente a elaboração de *políticas de inclusão*, que estendem aos índios políticas gerais, formuladas para outros segmentos da sociedade nacional. Isso responde, em parte, pela baixa efetividade da ruptura que se pretendeu estabelecer entre antigas práticas de educação impostas aos índios e as novas propostas então construídas. Voltarei a este ponto mais adiante, aqui interessa

perceber que parâmetros conceituais foram construídos para balizar novas práticas educativas nas escolas indígenas e que linhas de atuação governamental foram eleitas como prioritárias para propiciar o enraizamento da proposta da educação diferenciada nas políticas públicas do país.

Face à diversidade de concepções e práticas a respeito da escola e do sentido que a escola poderia ter em comunidades indígenas, houve um esforço, por parte do governo brasileiro, em buscar construir consensos, que pudessem resultar num conjunto de idéias e proposições a balizar suas ações nessa área. A proposta de que a escola pode contribuir para que os grupos indígenas valorizem suas práticas culturais e mantenham suas identidades diferenciadas, de que ela pode colaborar para o estabelecimento de relações mais equilibradas com os demais segmentos da sociedade brasileira, de que ela tem um desempenho melhor se à sua frente estiverem professores indígenas da própria etnia, de que a comunidade indígena tem um papel fundamental na definição dos objetivos e na gestão da escola, de que ela produza e trabalhe com materiais didáticos específicos, de que a alfabetização ocorra na língua materna, de que o calendário escolar deva interagir com as práticas cotidianas e rituais do grupo, de que o professor indígena se qualifique para o magistério, ao mesmo tempo em que se escolariza, de que a educação escolar possa cumprir uma função importante no diálogo intercultural, são alguns elementos que compuseram o discurso de consenso propagado no âmbito dessa nova política, e que se encontram explicitados tanto na legislação quanto em documentos normativos do governo federal<sup>31</sup>.

---

<sup>31</sup> É preciso ressaltar que tais elementos apresentados como consensuais, também presentes nos discursos de outros atores nessa rede, não significam práticas homogêneas, ao contrário, ainda que no conjunto se identifiquem várias concepções comuns a muitos dos projetos de formação de professores indígenas ou de experiências inovadoras de escola indígena, eles se traduzem, na prática, em diferentes e distintas experiências de atuação. Mesmo havendo procedimentos comuns a muitos desses projetos e experiências, variam enormemente seus objetivos, métodos, estratégias e enfoques prioritários. Mais do que uma homogeneização ou padronização de práticas e de concepções, o que parece ocorrer é a recorrência de certos discursos sobre elas, que se firmaram nessa rede por meio do movimento indígena e de apoio aos índios, a ponto de se tornarem paradigmáticas tanto para a legislação quanto para a definição de uma política pública especialmente voltada para a educação indígena.

Como condição e decorrência da construção desses consensos, encontramos um grupo de atores que conseguiu estar à frente dos demais, transformando em modelo a ser seguido um conjunto de proposições que tiveram origens particulares e localizadas em experiências pioneiras e alternativas, que acabaram por ser encampadas pelo Estado e tornadas políticas públicas. Assim, sob uma perspectiva histórica, a inclusão do Ministério da Educação na rede de relações em torno da escola indígena representou a um só tempo a ampliação de atores e de possibilidades discursivas nessa rede.

O que ocorreu nos anos 90 foi que, ao assumir a condução do processo da oferta de educação escolar aos grupos indígenas, o Ministério da Educação, que não tinha qualquer tradição de atuação nessa área, criou dentro de sua estrutura, instâncias e mecanismos por meio dos quais diferentes atores passaram a se fazer presentes, contribuindo para a elaboração dessa nova linha de política pública. Se, de um lado, houve uma abertura do Estado para acolher proposições destes atores, de outro, estes se empenharam em buscar canais efetivos por meio dos quais se fizessem ouvir dentro do Estado, conquistando posições e positivando a agenda do governo em favor do reconhecimento do direito dos índios a uma educação diferenciada.

O Ministério da Educação trouxe para dentro de sua estrutura representantes dos principais atores da educação indígena: professores indígenas, antropólogos, lingüistas, educadores e indigenistas, vinculados a universidades, ONGs e associações científicas (como a ABA e a ABRALIN) passaram a estar no cerne do processo de definição dos marcos do que seria essa nova política pública, quando foram empossados no Comitê de Educação Escolar Indígena. A presença desses atores no âmbito do Estado, e o poder que alcançaram na proposição e definição das políticas então implementadas, é uma particularidade que retrata esse momento político. A exclusão da representação das missões de fé e outras agências missionárias foi estratégica para demonstrar o rompimento que se pretendia construir em relação aos modelos de escola e formas de atuação do Estado até aquele momento.

Não foi passiva, por sua vez, a atitude das missões de fé face a essa exclusão. Em diferentes momentos, representantes dessas organizações

missionárias procuraram o Ministério da Educação reivindicando que seu trabalho fosse reconhecido e apoiado por aquela instância, bem como procuraram tomar parte em reuniões temáticas e seminários nacionais e regionais promovidos na época. Em 1995, o Comitê do MEC divulgou um parecer contrário a atuação de missionários em escolas indígenas, propondo a retirada de todos os agentes missionários das aldeias e afirmando que o caráter laico do ensino público no Brasil deveria ser estendido e garantido nas terras indígenas<sup>32</sup>. Em 1999, o Summer Institute of Linguistics tentaria obter aval do MEC junto a sua assessoria internacional para contribuir com processos de alfabetização em escolas indígenas e novamente membros desse colegiado elaborariam pareceres contrários à “participação” daquela instituição. Em sua resposta ao Summer, o MEC endossaria os pareceres emitidos por antropólogos e lingüistas integrantes do Comitê e se oporia, mais uma vez, àquela instituição<sup>33</sup>.

Coube, deste modo, aos membros desse colegiado produzir os marcos não só conceituais, mas também operacionais da atuação do Ministério da Educação e de como sua política para essa área seria desenvolvida. Esses atores, de origens institucionais diversas, mas basicamente oriundos de organizações não-governamentais indígenas e indigenistas e grupos de pesquisa em universidades, serão responsáveis por mobilizar outros segmentos e atores em torno das propostas em construção dentro do MEC, articulando discussões e problemáticas a partir de novos arranjos, em que as iniciativas emanadas desse Ministério passam a estar no cerne das articulações existentes. Gradativamente foi se constituindo uma rede de atores, desenhada a partir de iniciativas do MEC, que passará a atuar e influir nos desdobramentos dessa política, tanto em nível nacional quanto local<sup>34</sup>.

---

<sup>32</sup> Cf. *Parecer do Comitê de Educação Escolar Indígena do Ministério da Educação e do Desporto sobre a atuação de missionários nas escolas indígenas*, aprovado pelos membros do Comitê em Maio de 1995, manusc., 03 págs.

<sup>33</sup> Cf. Correspondência Sra. Vitória Alice Cleaver, Chefe da Assessoria Internacional do Ministério da Educação, 1999 e pareceres de membros do Comitê de Educação Escolar Indígena do MEC, 29 de novembro de 1999, manusc.

<sup>34</sup> Esse processo encontra formalização na publicação, em 1998, de um *Cadastro Nacional de Consultores da Educação Escolar Indígena*, com nomes de especialistas

Houve, nesse período, um esforço em definir e construir um arcabouço jurídico e normativo, que balizasse a proposta de uma escola diferenciada, incentivando uma ação afirmativa dos índios em relação às suas línguas e culturas<sup>35</sup>, que em grande medida contou com a participação ativa de membros desse colegiado. Paralelamente, estruturava-se um sistema e um modelo de gerenciamento e execução para a educação escolar indígena, com atribuição e definição de competências entre os diferentes atores e instâncias governamentais, fazendo com que o sistema educacional brasileiro incorporasse definitivamente as escolas indígenas, ainda que sob ritmos, formatos e condições variadas. A proposição desse novo modelo de escola ensejou a elaboração de vários documentos, referenciais e programas, que, sintetizando concepções e práticas, apontaram caminhos para a ação e para a atuação dos diferentes agentes governamentais e não-governamentais.

Ao empossar, em 1993, o *Comitê de Educação Escolar Indígena*<sup>36</sup>, o MEC entregou a esse colegiado a tarefa de elaborar a política nacional de educação indígena, traçando as linhas de trabalho a serem implementadas, bem como definindo programas e ações a serem executados. O primeiro desafio enfrentado para a constituição dessa política, para além do esforço de

---

que poderiam assessorar programas de educação indígena nos Estados. Esta publicação, ainda que à primeira vista pareça um simples endereçário, tem um sentido que vai além. Tratava-se, de um lado, de definir quem eram os interlocutores que o MEC considerava legítimos para colaborar com diversos processos relativos à implantação da educação diferenciada, nos quais não se incluíam aqueles vinculados às missões de fé ou outras organizações missionárias, e, de outro, de impor aos sistemas de ensino especialistas que deveriam colaborar nos processos locais de implantação da escola indígena. O cadastro “*com nomes de especialistas com formação e experiência no campo da educação indígena*” reunia, tal como expresso na apresentação da publicação, pessoas “*que se [encontravam] em consonância com os princípios já estabelecidos, tais como os do bilingüismo, da interculturalidade e da especificidade*” (MEC, 1998:05).

<sup>35</sup> Esse processo ganhou maior vazão na medida em que diferentes projetos de lei foram discutidos e aprovados no Congresso Nacional, permitindo que o direito a uma educação intercultural fosse incluído e recepcionado nessas leis, ampliando o seu processo de reconhecimento e legitimação, tal como veremos no próximo capítulo.

<sup>36</sup> A criação deste Comitê foi uma reivindicação formulada durante seminário promovido pelo Mari - Grupo de Educação Indígena da USP e pela Associação Brasileira de Antropologia, em 1992 que contou com a presença de especialistas e representantes de ONGs e outras universidades. Para uma visão sobre esse período, consultar o *Boletim da ABA*, n.16, de abril de 1993.

buscar sistematizar e construir consensos, foi justamente divulgá-los enquanto orientação oficial do que deveria ser o ensino em contexto indígena a partir daquele momento. Isso foi realizado por meio do lançamento em 1993 das *Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena*, elaboradas pelos membros desse Comitê. Tratava-se do primeiro documento oficial propondo uma política pública sob influência direta de dispositivos que constavam na Constituição de 1988 (Cf. MEC, 1993).

Esse documento, de poucas páginas, teve um efeito catalizador na promoção do novo modelo de escola indígena que se pretendia implantar no país e foi com base nele que o MEC buscou orientar os sistemas de ensino estaduais a aderirem à nova proposta de educação indígena. Ele cumpriu, ainda, o papel de estabelecer o rompimento com o modelo de educação até então praticado pelo órgão indigenista oficial. Após sua publicação, o MEC promoveu inúmeros seminários e reuniões temáticas para discutir o documento e buscar formas de operacionalizá-lo nos Estados. Em encontros e seminários promovidos conjuntamente entre o MEC e as Secretarias Estaduais de Educação, dirigentes e técnicos do MEC com membros do Comitê de Educação Escolar Indígena se reuniam com professores indígenas, técnicos dos sistemas de ensino estaduais e municipais, representantes de organizações não-governamentais e especialistas de universidades locais para debater as idéias sistematizadas naquele documento, socializar experiências de formação de professores indígenas consideradas paradigmáticas, avaliar a situação do ensino nas aldeias indígenas, bem como verificar formas de dar início a implantação dessa nova política (Cf. Matos, 2002). Esse tipo de estratégia foi complementada pela realização de vários seminários técnicos nacionais envolvendo diferentes categorias de atores que foram se firmando na educação indígena, entre os quais professores indígenas, técnicos dos sistemas de ensino, especialistas de universidades e indigenistas de organizações não-governamentais. Matos (2002), refletindo sobre esse período, afirma que tais seminários impulsionaram o surgimento das primeiras propostas de formação de professores indígenas por parte de alguns Estados e universidades, entre os quais cita como exemplos Mato Grosso, Minas Gerais, Bahia e Espírito Santo.



Outro documento importante no processo de construir definições conceituais e propor modelos do que se pretendia alcançar com a proposta da escola indígena diferenciada foi o *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI)*, cuja coordenação também ficou a cargo do Comitê de Educação Escolar Indígena, mas que envolveu, tanto na redação de suas partes quanto na apreciação do texto final, um grande número de especialistas e professores indígenas<sup>37</sup>. Este foi lançado em 1998, no bojo do processo de elaboração de novos parâmetros para a educação básica. E também teve um papel importante no sentido de mostrar a viabilidade das propostas da educação diferenciada. Esse me parece, na verdade, o principal efeito desses documentos no contexto do desenho institucional que se elaborou para que a educação escolar indígena fosse acolhida em sua especificidade pelos sistemas de ensino. Como demonstrei páginas atrás, a decisão do governo federal de impor as escolas indígenas aos governos estaduais e exigir que estas tivessem um tratamento próprio, que permitisse o desenvolvimento da educação diferenciada, não foi algo recebido de forma passiva e propositiva pelos sistemas de ensino estaduais. A atitude da maior parte dos sistemas foi, num primeiro momento, ignorar essa nova demanda, desconhecer as orientações emanadas do MEC e questionar a legislação que lhe imputava tal responsabilidade e os recursos financeiros então disponíveis.

Compõe, ainda, esse conjunto de documentos orientadores elaborados pelo MEC os *Referenciais para a Formação de Professores Indígenas (2002)*, documento escrito a partir da realização de vários seminários, que sistematiza as principais idéias e práticas adotadas em diferentes programas de formação de professores indígenas no Brasil, apresentado como subsídio para a implantação de programas deste tipo nos sistemas estaduais de ensino. Por fim, também seriam lançados documentos produzidos no âmbito do Programa *Parâmetros em Ação de Educação Escolar Indígena (2002)*, voltado à

---

<sup>37</sup> O RCNEI, como documento de política pública, é analisado em inúmeros trabalhos. Ver, entre outros, Cortez (1996), Ferreira(2001) e Collet (2001). Neste último trabalho encontra-se uma análise interessante dos pareceres que foram elaborados por diferentes especialistas no processo de elaboração deste documento, e da polêmica que se estabeleceu com as propostas para a área de história.

formação de professores indígenas e integrante do pacote PCNs em Ação, implementado pelo MEC a partir de 1991 (Cf. MEC, 2002a).

A elaboração de documentos referenciais, de diretrizes e de subsídios, ao longo de mais de uma década, constitui uma faceta importante da política implementada pelo MEC no sentido de demarcar seu campo de atuação e de procurar organizar a forma de atendimento às escolas indígenas por parte dos sistemas de ensino. Especificamente no caso destes documentos, tratava-se de definir o marco legal e conceitual em que tais práticas deveriam ocorrer.

Todos esses documentos dialogam não só entre si, mas com uma produção maior do próprio Ministério da Educação, que entre 1997 e 1999 produziu e difundiu os *Parâmetros Curriculares Nacionais* e os *Referenciais para Formação de Professores*. Como a orientação do MEC no que se refere à educação escolar indígena era sua inclusão no sistema de ensino do país, a estratégia foi garantir a especificidade representada por essa modalidade em documentos próprios, elaborados por especialistas em educação indígena, ainda que no contexto da reorientação curricular empreendida pelo Ministério para toda a educação brasileira<sup>38</sup>.

Esses documentos indutores do novo modelo de educação indígena proposto resultaram de um conjunto de práticas e de idéias oriundas de diferentes situações em que se buscava um novo sentido para a escola em contexto indígena. Ainda que na sua origem partam de situações etnográficas distintas e tenham objetivos diversos, dessas experiências foram retirados referentes e paradigmas que poderiam induzir a novas práticas de escolarização mais afinadas com o contexto legal e político contemporâneo. Contexto este em que se tornava, cada vez mais, incômoda e insustentável a

---

<sup>38</sup> Em 1997, o Ministério da Educação lançou o conjunto dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCNs) para as primeiras séries (1ª a 4ª séries) do Ensino Fundamental. No ano seguinte, vieram a público os Parâmetros Curriculares Nacionais para as séries seguintes (5ª a 8ª séries). Seguindo a mesma orientação foram produzidos um *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil* e a *Proposta Curricular de Educação de Jovens e Adultos (1º Segmento e 2º Segmento)*. Em 1999, o MEC lançou os *Referenciais para Formação de Professores* e em 2001 o *Programa de Formação de Professores Alfabetizadores* (PROFA). Por fim, entre 1999 e 2000, foi lançado o Programa *Parâmetros em Ação*, incluindo educação fundamental e educação de jovens e adultos (Cf. MEC, 2002a). É com o conjunto dessa produção que dialogam os documentos elaborados para a educação escolar indígena.

proposição da integração dos índios e a desconsideração de suas línguas e culturas. Mas ao serem formulados como princípios nacionais, que deveriam incidir sobre distintas realidades culturais e etnográficas, organizando as relações dos grupos indígenas com a instituição escolar e com o Estado, eles necessariamente carregavam consigo a marca da generalidade e a impossibilidade de uma maior eficácia diante das demandas e situações locais. O grau de consenso alcançado pelo conjunto desses documentos explica-se, assim, por ele propor mais uma moldura a partir da qual novas relações (dos índios com o Estado, dos índios com o conhecimento escolar, da escola com os conhecimentos indígenas, etc) deveriam ser constituídas do que propriamente de como as coisas efetivamente deveriam ocorrer. Entre a universalidade do que se propunha e a conjuntura particular de cada situação de interação de um grupo indígena com a escola, uma gama enorme de possibilidades se apresentava. Nos termos propostos nesses documentos, esse era o espaço a ser ocupado pelas comunidades indígenas, pelos pais dos alunos e por suas lideranças. Na prática foi o espaço em que os técnicos dos sistemas de ensino passaram a atuar, disciplinando, legislando, restringindo.

O fim das atividades, em 2001, do Comitê Nacional de Educação Escolar Indígena, em que essas idéias foram geradas e se transformaram em documentos orientadores da política que então se construía, coincide, em certo sentido, com o aumento do protagonismo dos técnicos dos setores de educação indígena das Secretarias Estaduais de Educação. De modo que me parece ser mais que uma mera coincidência o final dessa instância e o lançamento do último documento geral de política pública de educação indígena editado pelo MEC (o *Referencial para Formação de Professores Indígenas*). Trata-se do fechamento de um primeiro ciclo dessa nova política, momento em que um período de formulações conceituais e programáticas se encerra, ao mesmo tempo em que os atores que até então estavam a frente dessa formulação são alijados da instância coordenadora da política nacional e empoderados dois novos atores: de um lado, os professores indígenas e, de

outro, os próprios sistemas de ensino, que passarão a ter um protagonismo político significativo na década seguinte<sup>39</sup>.

Com o fim do Comitê de Educação Escolar Indígena é constituída, em seu lugar, a *Comissão Nacional de Professores Indígenas*, composta unicamente por professores indígenas. Empossada no âmbito da Secretaria de Ensino Fundamental, essa Comissão assume função assessora e propositiva em relação à política de educação escolar indígena<sup>40</sup>. Sua instalação é saudada, naquele momento, por alguns como uma conquista do movimento indígena, por ser a única instância totalmente indígena a executar o controle social de uma política implementada pelo Estado brasileiro; porém, recebida com certa reserva por parte de outros setores que compunham o antigo Comitê, e que deixavam, a partir de então, de contar com um canal direto e institucionalizado de representação junto ao MEC. As organizações não governamentais que até então ocupavam papel de destaque dentro da política implementada pelo MEC, na medida em que seus representantes estiveram à frente na coordenação e elaboração de todos os documentos orientadores dessa política, bem como tiveram papel marcante no desenho e implementação dos principais programas desenvolvidos nesse período, perderam espaço de influência. O mesmo ocorre com especialistas vinculados às universidades. Este é um momento em que se adensam relações em um âmbito desta rede e enfraquecem-se relações em outro. Além disso, me parece que esse evento foi paradigmático para a percepção, por parte de alguns

---

<sup>39</sup> Sobre esse período pode-se consultar dois trabalhos de avaliação da política implementada pelo MEC. No final da gestão de oito anos consecutiva do ministro Paulo Renato de Souza, no Governo Fernando Henrique Cardoso, o MEC viabilizou a realização de uma avaliação independente de suas ações na área de educação indígena no período 1995-2002. Esta foi conduzida pelos antropólogos Betty Mindlin, Marta Azevedo e Héctor Muñoz e resultou num texto não publicado, com circulação restrita (Cf. Mindlin et al., 2002). Uma parte dessa avaliação veio a público em Mindlin (2004). Concomitante, uma avaliação oficial dessa política foi realizada por Kleber Matos e integra uma publicação com um balanço institucional das ações da Secretaria de Educação Fundamental do MEC (Cf. MEC, 2002a).

<sup>40</sup> Essa instância consultiva e assessora da política do MEC foi reorganizada em 2004, passando a denominar-se *Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena*, composta a partir de então por representantes de professores indígenas e representantes de organizações indígenas (Cf. Henriques (org.), 2007).

destes atores, de que faziam parte de uma rede. Tal como propõe Strathern (1996:523-525) em seu artigo *Cutting Networks*, o momento em que tomam consciência de que integravam uma rede é justamente, e paradoxalmente, o momento em que ela acabava de ser desfeita.

### **Políticas de Estado e políticas de governo**

A constituição de uma política pública não se resolve, obviamente, somente com a proposição de documentos orientadores e indutores; estes precisam vir acompanhados de programas de investimento de recursos públicos. Chegamos assim, aqui, aos outros pilares que conformam a implantação da política de educação escolar indígena pelo MEC: esta se completa por investimentos financeiros na formação inicial de professores indígenas, na publicação de materiais didáticos diferenciados para uso nas escolas indígenas e na formulação e acompanhamento de uma legislação federal complementar sobre educação escolar indígena.

A formação de índios para serem professores nas escolas das aldeias é um fundamento da proposta da educação diferenciada, condição para que qualquer forma de ensino específico seja possível. Apoiar programas de formação de professores indígenas tornou-se, assim, estratégico para o sucesso da nova política proposta e os principais investimentos financeiros do Ministério da Educação foram dirigidos, durante alguns anos, para esse fim. Paralelamente também se priorizou, no financiamento do MEC, o apoio para a edição de materiais didáticos diferenciados, também esses considerados estratégicos para uma prática de educação diferenciada (Cf. MEC, 1998a).

Analisando-se documentos produzidos pelo próprio MEC, é possível perceber, no que se refere especificamente ao quesito financiamento, que houve, de forma gradativa, não só um aumento de recursos financeiros ao longo dos anos, mas uma diversificação nos investimentos. Inicialmente identifica-se a intenção do Ministério em apoiar financeiramente somente experiências em andamento de formação de professores indígenas, conduzidas por organizações não-governamentais, tomadas como

paradigmáticas nessa área. Em seguida, o financiamento foi aberto também para universidades e passou a contemplar novos projetos de formação de professores indígenas. Enquanto se apoiava e fomentava o desenvolvimento de propostas em andamento e com qualidade já reconhecida, incentivava-se a criação de núcleos de educação indígena nas Secretarias Estaduais de Educação e a elaboração de propostas por parte dos respectivos sistemas de ensino. Porém, não se disponibilizaram recursos específicos ou suplementares para isso, devendo os sistemas de ensino considerarem as demandas da educação indígena em seus planos de trabalho anuais (PTAs), contemplando-os com recursos destinados à Educação Básica. A proposição subjacente era para que os próprios sistemas de ensino assumissem a formação de seus professores e publicassem materiais didáticos para as escolas indígenas com recursos próprios, o que sem dúvida responde por parte da resistência que esses sistemas apresentaram em assumir tais responsabilidades, e quando o fizeram, em aceitar o caráter diferenciado da educação indígena. Um financiamento exclusivo para secretarias de educação, dentro da sistemática de financiamento do MEC, só se tornaria fato no final dos anos 90, quando vários cursos de formação de professores indígenas já estavam em desenvolvimento por iniciativa dos próprios sistemas (Cf. MEC, 1998c e MEC, 2002a).

Por fim, o último pilar a sustentar a proposição da educação escolar indígena como política pública refere-se ao acompanhamento e indução de nova legislação, em âmbito federal, para garantir uma educação diferenciada. Nos anos 90, ocuparam a agenda do MEC e de seu Comitê assessor a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a elaboração do Plano Nacional de Educação e a assessoria ao Conselho Nacional de Educação para que regulamentasse dispositivos constantes na LDB, que resultaram na aprovação do Parecer 14 e da Resolução 03, que serão comentados no próximo capítulo.

No discurso dos defensores da nova escola indígena é recorrente o argumento de conquista de mudanças nestes últimos anos no sentido de reconhecer aos índios o direito a uma educação que lhes respeite enquanto membros de minorias étnicas, protegidas pelo Estado brasileiro, rompendo o

ranço colonial tanto da legislação quanto da política indigenista que orientava o projeto civilizador de integração dos índios à comunhão nacional. E ainda que se possa creditar como vitoriosa a posição destes atores, ela enfrenta diversos constrangimentos, não em termos do que se conquistou, mas do que ainda seja possível alcançar.

Ainda que não caiba aqui nenhuma consideração conclusiva, é possível antever que uma análise mais cuidadosa, que incorpore uma reflexão sobre a trajetória de programas e investimentos financeiros direcionados à educação indígena no governo federal nos últimos anos e nos sucessivos governos, provavelmente revelará a baixa institucionalidade dessa política pública, na medida em que objetivos a médio e longo prazo, programas e ações, recursos financeiros, práticas e procedimentos têm estado a mercê de cada nova gestão que assume o MEC e sujeitos às mudanças de orientação política a cada troca de dirigentes. Tem-se assim, antes de tudo, uma política de governo e não do Estado brasileiro, ainda que no discurso oficial se propague o contrário (Cf. Grupioni, 2006).

Outro aspecto que contribui para a baixa eficácia dessa nova política proposta diz respeito ao modelo idealizado para sua execução, um mal de origem ainda hoje não resolvido. Ao imputar aos sistemas de ensino a responsabilidade por executar as ações de educação escolar nas terras indígenas, nos termos em que isso foi definido no Decreto 26/91 e no detalhamento que se seguiu em outros preceitos legais e normativos, num movimento de descentralização administrativa que marcaria a gestão federal do país nos anos 90, a proposta da nova política de educação indígena emergia com as marcas da impossibilidade de sua realização prática<sup>41</sup>. Com um pacto federativo alicerçado na idéia de autonomia e independência dos

---

<sup>41</sup> A responsabilização dos Estados e Municípios pela execução das ações de educação indígena é um ponto criticado na avaliação dessa política empreendida por Mindlin, Muñoz e Azevedo: “O ponto mais frágil é, provavelmente, a passagem para os estados das funções executivas de educação. São os estados que devem receber recursos financeiros (como os do Fundef) para a formação de professores indígenas e acompanhamento das escolas indígenas, quando estas são estaduais; os municípios no caso de escolas indígenas municipais. Poucos estados estão preparados para essas tarefas, menos ainda os municípios. (...) No plano regional e local, as pressões econômicas contrárias aos índios são grandes, influenciam os governos e podem prejudicar a educação escolar indígena ligada à cidadania, à defesa de terras e dos direitos” (2002: 108-109)

entes federados, esperava-se que mais de 20 Estados criassem equipes técnicas, articulassem especialistas de universidades e de organizações não-governamentais, elaborassem programas de formação de professores indígenas e de atendimento às necessidades das escolas indígenas, criassem carreiras de magistério indígenas, concursos diferenciados para índios, materiais didáticos específicos, etc...; tudo coordenado a partir da instância federal, ela mesma sem recursos financeiros e gestores competentes para tal tarefa. Esse modelo resultou num sistema de ações independentes, com total autonomia dos sistemas estaduais de ensino sem possibilidade de monitoramento ou coordenação por um órgão central, inclusive em termos de verem absorvidos os princípios que estruturam a proposta da educação diferenciada. Com o passar dos anos, vê-se alargar a distância entre o que está preconizado como proposta de uma educação diferenciada e os meios administrativos postos em prática para efetivá-los.

O desencontro, entre diretrizes nacionais propostas com a intenção de incorporar a temática da diversidade e da pluralidade na oferta da educação indígena e as tentativas locais de elaborar soluções práticas para essa inserção, se projeta em várias dimensões. Uma delas diz respeito à situação paradoxal na qual se encontram os professores indígenas, hoje em sua maioria contratados pelo Estado, a quem se subordinam como funcionários públicos, dependentes do salário e das políticas de formação e capacitação profissional, que tendem cada vez mais a dar respostas a este sistema que a submeter-se ao controle social de suas próprias comunidades. Hoje, poucas são as comunidades que controlam efetivamente suas escolas e seus professores de modo que se constata, cada vez mais, que a educação indígena diferenciada tem sido conduzida mais pelos professores indígenas, do que propriamente pelas comunidades indígenas, como se veicula nos documentos oficiais. Outro constrangimento diz respeito ao baixo investimento financeiro por parte do Estado brasileiro para levar adiante essa nova proposta de educação indígena. Hoje, os recursos disponíveis, para financiamento da educação escolar indígena, quer no âmbito federal, quer estadual, são modestos, descontínuos, pontuais e, de modo geral, insuficientes. Isso sem contar a total falta de equipamentos e recursos didático-pedagógicos em que se encontram a quase



totalidade das escolas indígenas do país que, por possuírem, normalmente, um número reduzido de alunos, não são beneficiadas pelos programas nacionais de melhoria das condições de ensino. Junte-se à falta de recursos financeiros a também inexistência de recursos humanos qualificados e estáveis na administração dos sistemas de ensino, com alto grau de rotatividade e pouca especialização e conhecimento técnico, o descompasso entre o que está preconizado nos referenciais desta política pública e as práticas que ela engendra são ainda mais visíveis. De modo que é possível afirmar que esse modelo de escola indígena, que se tornou hegemônico, ainda não se realizou em plenitude, fazendo com que a busca por maior escolarização por parte de indivíduos e de famílias indígenas se torne a porta de saída de suas comunidades em direção aos núcleos urbanos.

Esses impasses são constitutivos dessa política de educação escolar indígena, assim como as idéias e proposições que ela suscita. Ao institucionalizar o direito dos índios à educação, essa política pública, gestada nos anos 90, conformou as condições em que esse direito seria exercido. E foi no âmbito de uma rede particular de relações, em que são veiculadas proposições variadas sobre as formas pelas quais os índios iriam ou deveriam ter acesso à instituição escolar, definindo seus objetivos, seus métodos e seus fins, que procurei delimitar aqui, que esse processo ocorreu. As disputas entre as diversas concepções em jogo, propostas por vários atores que a compõem, revelam que continua presente no âmago dessa rede uma questão que já estava posta em sua origem, cujos embates caracterizam sua natureza específica: de um lado, as propostas de “*políticas de inclusão*”, em que se procuram estender aos índios as políticas gerais formuladas para atender outros segmentos da sociedade nacional, e de outro, as propostas de “*políticas diferenciadas*”, especialmente formuladas para contemplar e reforçar a diversidade étnica e cultural reconhecida pela Constituição de 1988. Do embate entre essas duas concepções configura-se a rede em que se tornou possível a proposta da educação diferenciada no Brasil.

A proposição da escola diferenciada se fez pelo rechaço da escola integradora, mas o tempo mostrou que era preciso mais, era preciso pensar um sistema próprio no qual as propostas de educação diferenciada pudessem se

desenvolver. Ao vinculá-las ao sistema de ensino nacional apontou-se que o destino dessas experiências era a *busca da eqüidade*, do igual direito de acesso à instituição escolar, universalizando a escola, mas o que realmente estava em pauta, era a construção do *exercício da diferença*, da pluralidade, e a estes essa nova política de educação indígena não foi ainda capaz de dar vazão.

Como nos diz Sebastião Duarte, toda escola indígena é política. As políticas de inclusão inserem a escola indígena no sistema nacional, e ao proceder desta forma, vinculam-na à economia, à política e à cultura brasileira. Porém, alguns representantes indígenas parecem estar reivindicando outra ordem de relações: *“A escola que temos hoje não dá para o nosso futuro, porque ela não tem projeto de futuro. A escola tem que estar voltada para nossa cultura, para nossa comunidade. Queremos formar pessoas que continuem sendo índios”*. Será que as políticas diferenciadas, já experimentadas, se levadas ao extremo teriam condições de propiciar o surgimento de escolas indígenas, verdadeiramente indígenas como dizem alguns professores indígenas? Ou isso não passa de uma utopia, em que a atual escola diferenciada nada mais é do que uma nova roupagem da velha e conhecida escola civilizadora, cujos efeitos somente serão percebidos adiante?

## Capítulo II

### ***Não tem lei de educação indígena? Eu acho que tem lei.***

*Estou na presença de vocês que moram na cidade. Eu moro no mato. Hoje nos reunimos para discutir educação que é muito problemática no Parque do Tumucumaque, onde moramos. O trabalho com a educação não está andando bem. E eu vou falar isso, vou falar que não está bem e que precisa melhorar a educação, para as crianças aprenderem. Meus filhos querem vir para a cidade. Mas eu não quero que eles fiquem longe, não quero que eles percam nossos costumes. Então tem que melhorar lá dentro da aldeia para eles não virem para cá. Nós queremos formação de professores indígenas, porque com a educação do branco não dá certo. Ele chega atrasado e quer sair cedo. Vocês jogam esses professores lá e não fiscalizam o que eles fazem. Nós falamos com eles, mas não adianta, eles não tem medo de nós, porque nós não escrevemos. Meus filhos não estão aprendendo, crescendo. Estão regredindo, ficando parados. Nós queremos que a educação ande, que eles aprendam e assumam responsabilidades na nossa aldeia. Vocês têm que pensar que nós somos pessoas que temos capacidade, que queremos o melhor para os nossos filhos. Não tem lei de educação indígena? Eu acho que tem lei, tem lei que ampara a educação indígena. Se formar o professor índio, ele vai ficar lá e vai ensinar nossas crianças e elas vão aprender. Reflitam sobre as minhas palavras, porque*

*a educação é um problema no Tumucumaque. Nós queremos colocar os problemas que sentimos para fora, para vocês nos ajudarem. Nossos problemas nos fazem sofrer. Vocês da cidade e os que vieram de longe pensam que a educação está boa, está normal, mas ela está ruim, não está nada boa. Eu estou falando na minha língua e vocês parecem que não acreditam. Vocês precisam ver as coisas de perto.*

**Aretina Tiriyo**

Com essas palavras, Aretina Tiriyo, liderança na aldeia Pedra da Onça, localizada às margens do rio Paru de Oeste na Terra Indígena Parque do Tumucumaque, norte do Pará, dirigiu-se aos participantes de uma reunião realizada em outubro de 2005, em Macapá, para discutir a situação da educação escolar nas aldeias do Amapá e do norte do Pará. Além de representantes de todos os grupos indígenas dos estados do Amapá e norte do Pará, entre professores, lideranças e presidentes das associações indígenas locais, participavam da reunião, representantes dos órgãos públicos, estaduais e federais, responsáveis pela educação indígena bem como de outras instituições<sup>42</sup>. A reunião fora organizada pela FUNAI, a pedido do presidente da Associação dos Povos Indígenas Tiriyo, Kaxuyana e Txikuyana (Apitikatxi), que havia estado meses antes em Brasília, na FUNAI e no MEC, e reclamara das condições de ensino nas escolas tiriyo e kaxuyana, onde ministravam aulas professores não-índios contratados pelo Governo do Amapá, sem nenhuma capacitação específica para trabalhar em aldeias, e também professores indígenas, que nunca haviam recebido qualquer formação, nem haviam

---

<sup>42</sup> Estavam presentes, na Reunião Interinstitucional Sobre Educação Escolar Indígena no Amapá, em Macapá de 26 e 27 de outubro de 2005, técnicos do Núcleo de Educação Indígena da Secretaria Estadual de Educação do Amapá, da Fundação Nacional do Índio (Departamento de Educação do órgão em Brasília e representantes de sua Administração Regional em Macapá), do Ministério da Educação (Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena), além de representantes do Conselho Nacional de Educação (CNE), Conselho Estadual de Educação do Amapá, Ministério Público Federal, Iepé – Instituto de Pesquisa e Formação em Educação Indígena e Universidade Federal do Amapá. Participei desta reunião como representante do Iepé.

concluído o ensino fundamental. Por traz da reclamação, havia o pedido para que se implantasse um programa de formação de professores indígenas no Tumucumaque, algo que vinha sendo prometido há mais de 10 anos pelo Núcleo de Educação Indígena da Secretaria de Estado da Educação do Amapá (NEI-AP).

O discurso de Aretina, entre vários outros proferidos no âmbito daquela reunião, destacara-se não só pela concisão, algo raro em reuniões deste tipo, quanto pela precisão do retrato da situação escolar naquela terra indígena, na qual ainda atuavam professores não-índios sem orientação e nem acompanhamento para atuar nas escolas das aldeias, trabalhando de forma intermitente, e com resultados considerados insatisfatórios. Para reverter a situação de precariedade, ele reivindicava, como tantos outros grupos indígenas em anos recentes, a criação de um programa de formação de professores índios, para que membros do próprio grupo fossem capacitados para ensinarem suas crianças e, com isso, se evitasse que a busca por escolarização levasse à saída de crianças e jovens das aldeias para a cidade. Por fim, face à presença, naquela reunião, de autoridades estaduais e federais da educação indígena, bem como do Ministério Público, este lá presente para fiscalizar os possíveis acordos que fossem feitos, Aretina fazia um chamado: *“Não tem lei de educação indígena? Eu acho que tem lei, tem lei que ampara a educação indígena (...) Vocês precisam ver as coisas de perto”*.

Ao evocar as leis que amparam a educação indígena, o líder dessa pequena aldeia isolada, acessível somente por via aérea, buscava o cumprimento de direitos que, de modo persistente, continuavam lhes sendo negados ou restringidos pelos agentes responsáveis por efetivá-los, no plano das políticas públicas. E isso ocorria, não obstante o fato de que tais direitos haviam sido conquistados e garantidos, no plano jurídico nacional, nos últimos anos no país. Constrangido pelo descaso com a situação de sua comunidade, Aretina apelava para a efetividade dos direitos garantidos em lei.

A afirmação de que os grupos indígenas no país possuem direitos e que estes devem ser garantidos tem sido uma prática, cada vez mais freqüente em anos recentes, em reuniões políticas envolvendo lideranças indígenas. A fala desta liderança do Tumucumaque atualiza, assim, uma reivindicação

recorrente no cenário indigenista nacional: a de que as novas leis indigenistas elaboradas após a promulgação da Constituição de 1988 não fiquem no plano dos direitos que não se efetivam (Souza Filho, 1999:82-83).

Neste sentido, Chauí nos propõe uma reflexão que me parece pertinente para o contexto em questão: “*A prática de declarar direitos significa, em primeiro lugar, que não é um fato óbvio para todos os homens que eles são portadores de direitos e, por outro lado, significa que não é óbvio que tais direitos devam ser reconhecidos por todos*” (1989:20). Afirmar, portanto, que há leis que precisam ser respeitadas, representava, naquele evento, este duplo propósito.

O depoimento de Aretina me parece especial ainda, não só porque a questão da afirmação de direitos se impõe em sua fala, mas por ele ser uma liderança local, vinda do Suriname, justamente um país em que os índios não gozam de um estatuto diferenciado, nem há territórios demarcados para uso exclusivo deles. Porém, mesmo não sendo uma liderança que esteja acostumada a participar de discussões políticas fora de sua aldeia, ao tomar parte daquela reunião, é na gramática da afirmação de direitos que sua reivindicação é apresentada. Tal como nos propõe Dominique Gallois, aprende-se a ser índio, no Brasil, num contexto bem específico, em que os índios percebem e se apropriam do estatuto legal diferenciado a eles atribuído, ao qual recorrem para suas reivindicações: “*No caso das populações indígenas brasileiras, é fundamental considerar que essas formas de indianidade são produtos da apreensão gradativa e variável dos direitos especiais que o Estado confere aos índios, tanto em termos fundiários como no âmbito assistencial, nas áreas de educação, de saúde e, mais recentemente, no âmbito das políticas ambientais. É nesse contexto, jurídico e administrativo, que se aprende a ser índio: imergindo na sociedade brasileira, para entender o lugar que esta lhes reserva*” (2005b: 103, tradução nossa).

\* \* \*

Neste capítulo, interessa-me por em evidência as leis e normas que balizam a proposta de que os grupos indígenas no país têm direito a uma educação escolar diferenciada da educação nacional, buscando compreender

o alcance do que foi inscrito no plano jurídico e os imperativos que os restringem, bem como os contextos em que esses direitos foram estabelecidos, e em que medida foram impactados pela atuação de lideranças e professores indígenas. Para tanto, me proponho a analisar o seguinte conjunto de documentos legais, gerados em âmbito nacional e internacional, que contêm dispositivos que consolidam tal direito em anos recentes:

<b>Leis e normas geradas em âmbito nacional</b>		
Leis	Constituição Federal	1988
	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)	1996
	Plano Nacional de Educação (PNE)	2001
Normas	Resolução 03 do CNE – Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Escolar Indígena	1999
	Parecer 14 do CNE – Diretrizes Nacionais para o funcionamento das Escolas Indígenas	1999

<b>Declarações e convenções geradas em âmbito internacional</b>		
OIT	Convenção sobre Povos Indígenas e Tribais em Países Independentes	1989
ONU	Declaração Universal dos Direitos dos Povos Indígenas	2007
OEA	Projeto de Declaração Americana sobre o Direito dos Povos Indígenas	em preparação
UNESCO	Convenção relativa à luta Contra a Discriminação no Campo do Ensino	1960
	Declaração sobre Raça e os Preconceitos Raciais	1978
	Declaração de Princípios sobre a Tolerância	1995
	Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural	2001

Interessa, aqui, evidenciar como esses diferentes documentos legais e normativos dialogam entre si, influenciando-se mutuamente. Consensos obtidos no âmbito internacional, em função do aprimoramento de concepções mais favoráveis aos grupos minoritários no mundo contemporâneo, impactam positivamente a agenda política e legislativa de países que contam em seu

território com tais grupos. Na mesma medida, observa-se que avanços nas legislações nacionais, que se desdobram em políticas públicas mais respeitosas da diversidade étnica e cultural, orientam a atuação de representantes desses países em discussões de organismos internacionais, que resultam em novas declarações e convenções.

De modo que é possível propor que esse conjunto de textos de abrangência diversa, em que concepções, conceitos e proposições dialogam e interpenetram-se, compõem uma rede discursiva, que me interessa aqui evidenciar. Partindo do pressuposto teórico que alimenta o Projeto Temático “Redes Ameríndias”<sup>43</sup>, pretendo, neste capítulo, tentar realizar um exercício de análise dessa rede discursiva que congrega normas e legislações, nacionais e internacionais, procurando verificar quais seriam seus nós, enquanto adensamento de relações (PT/NHII, 2007). A proposição é seguir a sugestão de Strathern (1996) de que a noção de rede é aplicável a qualquer contexto, constituindo, antes de tudo, numa ferramenta metodológica, e buscar evidenciar conexões e arranjos particulares que se produzem quando se interrompe fluxos e interconexões. Se tomamos o direito à diferença como um nó importante nessa rede, veremos que várias linhas fluem a partir dele, se ramificam e vão dando origem a outros nós, em que novas proposições são estabelecidas e amarradas, em arranjos particulares em que se entrecruzam diferentes normas e leis.

Começamos pelo texto jurídico, que no Brasil, implicou numa inflexão, sem precedentes, do pensamento acerca do futuro dos grupos indígenas e do papel que a educação a eles ofertada poderia desempenhar.

---

<sup>43</sup> Projeto Temático em desenvolvimento no Núcleo de História Indígena e do Indigenismo, com apoio financeiro da Fapesp, sob coordenação de Beatriz Perrone-Moisés e Dominique Tilkin Gallois.



## A Constituição de 1988 e os direitos indígenas

Foi com a Constituição de 1988 que se delineou um novo marco jurídico para as relações entre os grupos indígenas, o Estado e a sociedade nacional<sup>44</sup>. Esta representou, tal como analisa Duprat, “*uma clivagem em relação a todo o sistema constitucional pretérito, uma vez que reconhece o Estado brasileiro como pluriétnico*” (2002:41), abandonando assim a perspectiva assimilacionista que marcara toda a legislação indigenista precedente, e que entendia os índios como uma categoria étnica e social provisória e transitória, apostando na sua incorporação à comunhão nacional<sup>45</sup>.

Com a aprovação do novo texto constitucional em 1988, os índios deixaram de ser considerados “uma espécie em vias de extinção”, sendo assegurado a eles o direito à diferença cultural, isto é, o direito de serem índios e de permanecerem como tal, reconhecendo-lhes “*sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições*”. A Constituição não só, como afirma Souza Filho: “*chamou os índios de índios e lhes deu o direito de continuarem a sê-lo*” (1999: 91), como banuiu do ordenamento jurídico as categorias de “*aculturados*” e “*civilizados*”, como pontua Duprat (2002: 44-45)<sup>46</sup>,

---

<sup>44</sup> Promulgada em 05 de outubro de 1988 a nova Constituição da República Federativa do Brasil estabelece os direitos dos povos indígenas através de um capítulo específico (“Dos Índios”), inserido no Título III “Da Ordem Social”, de oito artigos distribuídos em diferentes títulos e de um artigo no “Ato das Disposições Constitucionais Transitórias”.

<sup>45</sup> Tal como previam as Constituições de 1934, 1946, 1967 e a Emenda Constitucional de 1969 (Cf. Carneiro da Cunha, 1987).

<sup>46</sup> A nova Constituição trouxe, ainda, outras inovações importantes: estabeleceu que cabe à União a incumbência de legislar sobre as populações indígenas, no intuito de protegê-las (Artigo 22,) que cabe à Justiça Federal a competência para julgar as disputas sobre direitos indígenas (Artigo 109) e ao Ministério Público Federal a função de defender judicialmente os direitos e interesses indígenas (Artigo 129), garantindo a eles, suas comunidades e organizações, capacidade processual para entrarem na justiça em defesa de seus direitos e interesses (Artigo 232). O Congresso Nacional passou a ter novas atribuições em relação à questão indígena, tanto no que se refere à regulamentar a possibilidade de exploração dos recursos hídricos e minerais em áreas indígenas - tendo, entretanto, que ouvir previamente as comunidades indígenas - quanto a autorizar a remoção dos índios de suas terras em casos de epidemia, catástrofe e no interesse da soberania do país, garantindo aos índios o retorno aos seus territórios tão logo cesse o risco (Artigo 231). Reafirmando uma longa tradição jurídica, que remonta à discussão sobre a legitimidade de títulos de posse em terras do Novo Mundo por parte de espanhóis e portugueses, passando pelas sucessivas

abandonando a perspectiva evolucionista de uma transitoriedade cultural pelo reconhecimento da perenidade efetiva desses grupos, que passavam a ser tratados como titulares de direitos que independem do grau de contato com a sociedade nacional ou da exibição de características diacríticas.

A promulgação da nova Constituição permitiu, ainda, que se integrasse ao Direito brasileiro o reconhecimento de direitos coletivos ao território, à cultura e à organização social própria (Cf. Souza Filho, 2002), e ao proceder desta forma, elevou “à categoria de direitos a diferença cultural e lingüística dos povos indígenas” (Souza Filho, 1999: 158)<sup>47</sup>. Tradicionalmente, considerava-se que direitos humanos e liberdades fundamentais eram direitos individuais, próprios a cada ser humano, mas não das coletividades. Atualmente cresce o consenso de que alguns direitos humanos são direitos essencialmente coletivos, como o direito à paz, a um ambiente ecologicamente equilibrado, ao patrimônio cultural. Trata-se do reconhecimento de direitos coletivos que visam não só a proteção de indivíduos, mas de grupos e comunidades. No caso dos

---

constituições brasileiras, que reconhecem a soberania indígena e os direitos territoriais dos índios no Brasil, por serem estes os senhores que primeiro habitaram e possuíram estas terras, tendo sobre elas direito “natural” e “originário”, por antecederem a própria formação do Estado brasileiro (Cf. Carneiro da Cunha, 1987), a atual Constituição reconhece aos índios, no artigo 231, “os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam”, e vai além, definindo esta ocupação não só em termos de habitação, mas também em relação ao processo produtivo, a preservação do meio ambiente e a reprodução física e cultural dos índios. A propriedade das terras ocupadas por eles é da União, sendo de posse permanente dos índios, reservando também a eles a exclusividade do usufruto das riquezas aí existentes.

<sup>47</sup> Sobre a incorporação de direitos coletivos pela atual Constituição brasileira, Souza Filho afirma que: “A partir da Constituição de 1988 passou a ser possível, no sistema jurídico brasileiro, reconhecer como coletivos alguns direitos, e ficou integrado ao ordenamento jurídico, definitivamente, esta nova classe de direitos, embora a doutrina e a jurisprudência ainda relutem em tratá-los por este nome e dar-lhes efetividade” e conceitua o caráter dos direitos coletivos: “Entre os direitos coletivos, não devem ser incluídos, portanto, aqueles que são mera soma de direitos subjetivos individuais, mas somente aqueles que pertencentes a um grupo de pessoas, cuja titularidade é difusa porque não pertencem a ninguém em especial, mas cada um pode promover sua defesa que beneficia sempre a todos. Estes direitos não podem ser divididos por titulares, uma eventual divisibilidade de seu objeto fará com que todos os titulares do todo continuem sendo titulares das partes. Não são passíveis de alienação, portanto não podem ser reduzidos ao patrimônio de um indivíduo, são inalienáveis e, portanto, imprescritíveis, inembargáveis, impenhoráveis e intransferíveis. Não tem valor econômico em si para cada indivíduo, somente podem tê-lo para a coletividade, exatamente por isso é inapropriável individualmente” (1999:179).

direitos que os grupos indígenas, no Brasil e em outros países, reivindicam, estes são tanto individuais quanto coletivos, sobretudo o direito à terra e ao usufruto de seus recursos, o de não serem vítimas de políticas etnocidas e o de manterem suas identidades e suas culturas (Cf. Araújo, 1996).

Até antes da Constituição de 1988, a relação do Estado com os grupos indígenas, no Brasil, foi marcada fundamentalmente pelo propósito de “integrá-los à comunhão nacional”, visto como um bem que o Estado podia oferecer aos índios. A política integracionista era antes de tudo individualista, pois pretendia integrar o índio à comunhão nacional. Com o advento da nova carta constitucional, a relação alterou-se, não só porque o direito à diferença e à manutenção dessa diferença foi reconhecido, como também porque a Constituição, além de perceber o índio como pessoa, com os direitos e deveres de qualquer outro cidadão brasileiro, o percebe como membro de uma comunidade e de um grupo, isto é, como membro de uma coletividade que é titular de direitos coletivos e especiais (Cf. Souza Filho, 1999).

Assim, as mudanças introduzidas pela atual Constituição propiciaram a mudança de concepções jurídicas há muito tempo estabelecidas, fazendo com que a velha prática da assimilação cedesse lugar à proposição da afirmação da convivência e respeito na diferença.

No artigo 210 da Constituição encontra-se assegurado às comunidades indígenas o uso de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem, cabendo ao Estado “*proteger as manifestações das culturas indígenas*” e garantir a todos “*o pleno exercício dos direitos culturais*” (artigo 215). Se tais dispositivos trazem conseqüências importantes para o balizamento do direito à educação por parte desses grupos, como veremos adiante, cabe registrar que tal prerrogativa se constituiu ao longo do processo de discussão dos direitos indígenas na Assembléia Nacional Constituinte, não integrando o “Programa mínimo dos direitos indígenas na Constituinte”, lançado pela União das Nações Indígenas (UNI) em 1986, com apoio de 28 outras organizações, em que predominava a questão do direito à terra. O

acolhimento desta proposição, todavia, veio a reforçar e ampliar os direitos culturais então aprovados<sup>48</sup>.

Com o advento da Constituição de 1988 e dos direitos nela inscritos, os grupos indígenas no país foram, então, alçados a um novo patamar jurídico: o de serem reconhecidos como coletividades portadoras de modos de organização social próprios, que têm direito a manterem suas línguas, tradições e práticas culturais, em terras tradicionalmente ocupadas para uso permanente, onde possam reproduzir-se física e culturalmente. Ao Estado brasileiro impôs-se a determinação da proteção desses grupos e do provimento das condições necessárias à sua perpetuação. Estes têm sido apontados como os maiores saldos da Constituição de 1988 (Cf. Carneiro da Cunha, 1990; Vidal, 1991; Souza Filho, 1999; Araújo e Leitão, 2002; entre outros).

A inovação conceitual trazida pela Constituição de 1988 impactou a reformulação de outras leis no país, exigindo atualizações na legislação infra-constitucional, notadamente do *Estatuto do Índio* (Lei 6.001 de 1973) que,

---

<sup>48</sup> A União das Nações Indígenas (UNI) esteve à frente da campanha “Povos Indígenas na Constituinte”, lançando em 1986 um programa mínimo dos direitos indígenas na Constituinte, composto por 5 pontos: “1. Reconhecimento dos direitos territoriais dos povos indígenas; 2. Demarcação e garantia das terras indígenas; 3. Usufruto exclusivo, pelos povos indígenas, das riquezas naturais existentes no solo e subsolo dos seus territórios; 4. Re-assentamento, em condições dignas e justas, dos posseiros pobres que se encontram em terras indígenas e 5. Reconhecimento e respeito às organizações sociais e culturais dos povos indígenas” (Cf. Cartaz Agora, a luta decisiva dos índios na Constituinte, 1986). Uma coordenação nacional desta campanha foi conduzida pela UNI com o CIMI, INESC, CEDI, ABA e CPI-SP que se responsabilizou pela articulação e acompanhamento das discussões sobre os interesses e direitos indígenas na Constituinte, produzindo documentos, articulando parlamentares e mobilizando a opinião pública a favor dos índios. No momento de elaboração de emendas populares à Constituinte, houve uma cisão entre essas organizações, que resultou na apresentação de duas propostas populares. De um lado o CIMI e algumas organizações fizeram uma proposta de reconhecimento das nações indígenas, que contemplava a garantia “às nações indígenas e seus membros o uso oficial de suas respectivas línguas nos I. municípios limítrofes às suas terras, II. No órgão indigenista da União, III. no Poder judiciário e IV. No Congresso” (Art. 5.) bem como previa “a escolarização em língua portuguesa e em suas línguas maternas” (art.6.). De outro lado, a proposta apresentada pela ABA, Conage e SBPC, com apoio da UNI e outras 15 entidades, que embora propusesse o reconhecimento da sociedade brasileira como pluriétnica, não trazia nenhuma referência à educação. O artigo 210 porém, resulta de proposta apresentada à Subcomissão da Educação, Cultura e Esportes, em texto encaminhado pelo deputado José Carlos Sabóia, em nome de várias destas entidades, que contemplava a garantia “às minorias lingüísticas autóctones escolarização em língua portuguesa e em língua materna” (Cf. Santos e Luz (coord.), 1989).

tendo sido concebido no período da ditadura militar e em consonância com as idéias da época quanto à necessidade de integração dos índios e de anulação da diferença cultural que eles representavam, encontra-se, hoje, em total contradição com os novos preceitos de reconhecimento do caráter plural da sociedade e do Estado brasileiro<sup>49</sup>.

### **Mobilização e organizações indígenas**

Em que pese algumas lacunas não enfrentadas, ou brechas para seu não cumprimento<sup>50</sup>, a Constituição de 1988, produziu, ainda assim, um efeito não menos marcante para as relações dos índios com o Estado e a sociedade brasileira. Ao nomeá-los, como “índios”, “grupos”, “comunidades” e “populações”, reconhecendo-lhes “interesses” e “direitos”, bem com atribuindo capacidade processual às suas “organizações” representativas, o texto constitucional tirou do limbo, da invisibilidade, esses sujeitos. Como

---

<sup>49</sup> O Código Civil, por exemplo, elaborado em 1916 e que estabelecia a capacidade relativa dos índios e instituía o estatuto da tutela, foi reformado em 2002, por meio da Lei 10.406. Esta abandona a idéia da tutela e afirma que, em relação aos índios, “o tema de sua capacidade para a prática dos atos da vida civil deve ser matéria de lei específica” (Araújo e Leitão, 2002: 27). O tema da tutela gera controvérsia entre juristas e agentes públicos. Para uns, esta teria sido superada com a Constituição de 1988, para outros ainda estaria em vigor, e precisaria de um ato expresso para sua revogação. A revisão do Estatuto do Índio parece ser o palco em que esta questão voltará à tona (Cf. Pankararu, 2006). O Estatuto do Índio encontra-se, desde 1991, em processo de revisão e tramitação no Congresso Nacional, tendo sido objeto de várias formulações. A revisão desta lei se arrasta por sucessivos governos, não obstante, suas diferentes formulações apontarem, e talvez justamente por isso a demora em aprová-la, para um aprimoramento da legislação indigenista no espírito da Constituição de 1988.

<sup>50</sup> O grau de detalhamento do novo texto constitucional, como avaliou Carneiro da Cunha (1988), é revelador não só do contexto em que foi gerado, onde frontalmente se definiram e se posicionaram forças favoráveis e contrárias aos índios, mas da estratégia política empregada no processo de formulação dos direitos indígenas, onde se tratou de levar para o debate na Assembléia Nacional Constituinte confrontos que ocorriam longe do legislativo. Assim, embora haja dispositivos que apresentem ressalvas, elas são “as marcas das batalhas travadas nos debates e nas negociações” (Carneiro da Cunha, 1988:06). Uma delas, segundo Souza Filho, seria a do texto constitucional estabelecer direitos, “mas não os regulamentar, a ponto de impossibilitar sua pronta efetividade” (2002:50).

demonstram alguns juristas, a invisibilidade dos índios perante a lei e o sistema jurídico foi uma forma operante e eficaz, do período colonial ao republicano, de lhes negar direitos (Duprat, 2002 e Souza Filho, 1999) e a consciência disso talvez explique, em parte, a mobilização indígena crescente, e cada vez mais atuante, em processos de discussão e elaboração de leis e normas que lhes afetam. A presença e articulação de representantes indígenas no acompanhamento de diferentes etapas dos trabalhos da Assembléia Nacional Constituinte e dos momentos de negociação dos direitos indígenas, resultaram não só num texto inovador, como no rechaço às proposições de limitação dos direitos então em discussão, em que se rejeitou, por exemplo, a intenção de que estes só se aplicariam a índios não-aculturados, como chegou a figurar num dos projetos de Constituição em discussão<sup>51</sup>.

Um desdobramento político altamente significativo que se seguiu à promulgação dos direitos indígenas na Constituição de 1988 foi o surgimento crescente de um número expressivo de organizações representativas indígenas. É quando vários grupos indígenas se apropriam de um conjunto de procedimentos, que incluem a realização de reuniões e assembleias, eleição de diretorias, registros de estatutos em cartórios, que possibilitam o nascimento de novas formas institucionalizadas de representação política. Apesar das dificuldades que estas organizações enfrentam, não só para se constituírem, mas para funcionarem, inclusive legal, jurídica e financeiramente, enquanto canais de expressão de interesses dos grupos indígenas, elas lograram se tornar, nos últimos anos, instâncias de representação e de interlocução política frente ao Estado brasileiro e segmentos da sociedade envolvente.

---

<sup>51</sup> No projeto de Constituição A, de novembro de 1987, constava um artigo que estabelecia tal ressalva: “Art. 271 – Os direitos previstos neste capítulo não se aplicam aos índios com elevado estágio de aculturação, que mantenham uma convivência constante com a sociedade nacional e que não habitem terras indígenas” (Projeto de Constituição A, manusc.). A presença indígena foi importante para o rechaço a essa propostas e outras que limitavam os direitos indígenas, como avaliou Vidal: “Durante as diferentes etapas dos trabalhos da Assembléia Nacional Constituinte, os índios, apesar de não estarem representados na Assembléia, marcaram presença, defendendo suas reivindicações. Este acompanhamento firme e seguro, por parte de centenas de índios, foi um aspecto decisivo para as negociações finais, especialmente no momento do voto em plenário” (1991:59).

A possibilidade das associações indígenas se constituírem como pessoas jurídicas, aberta pelo artigo 232 da Constituição de 1988, o esvaziamento político e orçamentário da FUNAI e a retração do Estado na gestão direta da questão indígena são apontados por Bruce Albert (2000) como explicativos para o processo de multiplicação dessas associações em anos recentes<sup>52</sup>. A heterogeneidade é a marca destas novas formas de associação, representação e participação indígena nos contextos políticos locais, regionais e nacionais. Organizações que se propõem a representar novas categorias sociais também foram constituídas, como organizações de agentes indígenas de saúde, de professores indígenas, de mulheres e de produtores indígenas.

Se na sua origem e no seu conjunto constituíram algo de novo no cenário político indigenista do país dos anos 90, hoje fazem parte do processo político e seus representantes desempenham diferentes papéis e são membros ativos em comissões e instâncias oficiais, idealizando e executando ações de políticas públicas. Reunidos em organizações representativas, fóruns de discussões e mobilização e instâncias consultivas do governo brasileiro, representantes indígenas de várias regiões do país, com maior expressão na região norte e nordeste, passaram a ter um desempenho político importante ao longo dos últimos anos no âmbito das políticas públicas de saúde e educação escolar indígena.

Os professores indígenas, enquanto nova categoria social nas aldeias, e nova categoria profissional nos sistemas de ensino, por exemplo, lograram ocupar espaços na burocracia federal, a ponto de hoje integrarem a única instância consultiva do governo brasileiro formada só por índios, na Comissão Nacional de Professores Indígenas do Ministério da Educação. É bem verdade

---

<sup>52</sup> Em 1995, levantamento de Ricardo registrava 71 associações. Cinco anos depois, num diretório dessas associações, reuni 290 referências (Grupioni, 1990). Dez anos depois, Albert (2000) estimaria em 300 o número de associações indígenas só na Amazônia Legal. Tais organizações se constituem de modo diverso: há organizações de base étnica, formadas para intermediar interesses de um povo ou de uma parcela deste povo; outras organizações reúnem mais de um povo indígena e se propõem a representar os habitantes de uma terra indígena ou os povos de uma região; e, há, também, aquelas que aglutinam outras associações, na forma de coordenações ou federações. Segundo Gallois, esse “*grande número de associações, conselhos e federações indígenas atesta o sucesso da atualização de formas tradicionais diante da necessidade do diálogo com a sociedade envolvente*” (2001: 185).

que alguns processos de representação e articulação política tiveram início já no final dos anos 80, como o movimento de professores indígenas da região norte, que teve papel marcante na formulação de propostas para a educação indígena, inclusive com a elaboração de uma declaração de princípios em 1995, que pautou, em grande medida, as discussões daquele momento<sup>53</sup>. No processo de enraizamento da educação indígena como política pública, novos espaços de representação foram criados nas instâncias estaduais, como os conselhos de educação escolar indígena, existentes em alguns estados, composto por vários representantes indígenas<sup>54</sup>. Em âmbito federal, os índios conquistaram uma cadeira na Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação e vários integram a recém nomeada Comissão Nacional de Política Indigenista (CNPI), que conta com uma subcomissão para discutir educação. Nessas diferentes instâncias e em reuniões promovidas por organizações de base ou convocadas pelo governo brasileiro, como a Conferência Nacional dos Povos Indígenas em 2005, os professores indígenas têm formulado propostas, demandas e reivindicações a respeito da educação a ser desenvolvida nas escolas indígenas (Cf. FUNAI, 2006).

Ainda no rastro da mobilização pela garantia de direitos indígenas na elaboração da nova Constituição, representantes indígenas tiveram participação bastante significativa na apresentação de propostas à nova lei geral de educação do país, que começou a ser formulada logo após a promulgação do novo texto constitucional. Professores indígenas atuaram de diferentes maneiras, no processo de discussão da nova LDB, elaborando documentos de subsídios, reunindo-se com parlamentares, discutindo os vários projetos então elaborados em diferentes momentos de tramitação da nova LDB no Congresso Nacional, bem como apresentando propostas de inclusão e de adequação de artigos para a nova lei. Durante o processo de sua elaboração,

---

<sup>53</sup> Sobre o movimento dos professores indígenas na região norte, que deu origem a COPIAR – Comissão dos Professores Indígenas do Amazonas, Roraima e Acre, e seu papel na formulação de propostas para a educação indígena, ver o artigo de Silva e Azevedo (1995) e a tese de doutorado de Rosa Helena Dias da Silva (1997).

<sup>54</sup> Em 2008, funcionavam Conselhos de Educação Escolar Indígena, vinculados aos respectivos Conselhos Estaduais de Educação em Mato Grosso, Amazonas, Pernambuco, Maranhão e Tocantins.



notadamente no Senado Federal, a LDB foi objeto de projetos que oscilaram entre o silêncio acerca do direito dos índios a uma educação com características específicas, ainda que contemplassem o teor do artigo 210 da Constituição, e o acolhimento de demandas, com tamanho grau de detalhamento, que chegaram a ser expressas num capítulo próprio (“Da educação para comunidades indígenas”), abordando, entre outras questões, calendários diferenciados e avaliação de aprendizagem. A discussão destes projetos por parte de professores e organizações indígenas, bem como de especialistas de universidades e entidades de apoio e suas manifestações junto ao parlamento, em diferentes momentos, interferiram no texto final aprovado, que após tramitar por diferentes comissões na Câmara dos Deputados, teve seu texto final preterido por proposta engendrada no Senado Federal, apresentada pelo Senador Darcy Ribeiro, com apoio do Executivo. Não cabe aqui recuperar os detalhes do processo, mas apenas indicar que uma nova lei de educação foi vista pelos índios e por aqueles que os apoiavam como estratégica para consolidar o direito à diferença cultural inscrito na Constituição de 1988<sup>55</sup>.

### **A LDB, o PNE e o direito à educação diferenciada**

Com o novo texto constitucional, e a determinação para que o Estado garanta aos índios o pleno exercício de seus direitos culturais, inclusive protegendo as manifestações de suas culturas e assegurando o uso das línguas indígenas nos processos escolares, tornou-se imperativo que o processo de elaboração da nova lei geral da educação nacional incorporasse medidas que contribuíssem para a efetivação de tais dispositivos e, ao mesmo tempo, rompesse com o silêncio da lei anterior.

É essa perspectiva que informa a reformulação da ***Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)***, que viria a ser promulgada sete anos

---

<sup>55</sup> Para análises circunstanciais do processo de discussão da incorporação de dispositivos a respeito da educação escolar indígena na LDB, pode-se consultar, entre outros, Emiri (1996) e Grupioni (1991, 1994 e 1995).

depois da nova Constituição, e que menciona, pela primeira vez, de forma explícita, a educação escolar indígena<sup>56</sup>. Ao fazê-lo, a LDB qualificou a educação que seria praticada nas aldeias como “*Educação escolar bilíngüe e intercultural*” (Artigo 78) e estabeleceu um duplo propósito a ela: de um lado, esta educação deverá “*proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências*”, e de outro, garantir “*o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-indígenas*” (Artigo 78).

Ainda que a LDB, tal como a Constituição, tenha mantido como “*hegemônica e única a cultura nacional e a língua portuguesa*” (Souza Filho, 1999: 159), a conceituação do que seria a educação escolar bilíngüe e intercultural aponta para uma educação com características distintas da educação nacional, que é oferecida a todos os demais brasileiros, e faz isso de modo peremptório, ao estabelecer que o Sistema de Ensino da União deve proporcionar, primeiramente, os meios para que a história, a identidade, as línguas e os conhecimentos dos diferentes grupos indígenas integrem sua educação, estabelecendo, assim, não só o caráter bilíngüe, mas específico desta educação. O texto indica, ainda, o sentido em que esta deveria ser intercultural ao garantir acesso a conhecimentos da sociedade nacional e de outras sociedades, inclusive indígenas.

Se há alguma prevalência entre esses dois objetivos, parece não haver dúvidas de que o movimento de “recuperação”, “reafirmação” e “valorização” daquilo que caracterizaria o específico a cada comunidade ou grupo indígena antecederia a possibilidade de acesso a conhecimentos oriundos de outras sociedades. Tal determinação encontra-se reforçada no artigo 79, que a sucede, estabelecendo objetivos para os programas que deveriam nortear o “*provimento da educação intercultural às comunidades indígenas*”. Estes deveriam buscar “*fortalecer as práticas sócio-culturais e a língua materna de*

---

<sup>56</sup> A atual LDB (Lei 9.394) substituiu a Lei n.5.692 de 1971 e dispositivos da Lei n. 4.024 de 1961, que tratavam da educação. Foi aprovada pelo Congresso Nacional em 17 de dezembro de 1996 e promulgada no dia 20 de dezembro daquele ano, estabelecendo normas para todo o sistema educacional brasileiro, fixando diretrizes e bases da educação nacional desde a educação infantil até a educação superior.

*cada comunidade indígena*” apoiando-se em “*programas de formação de pessoal especializado*”, no desenvolvimento de “*currículos e programas específicos*” e na elaboração e publicação de “*material didático específico e diferenciado*” (Artigo 79).

O caráter específico da educação a ser praticada nas aldeias contempla, pois, a formação de pessoal especializado (a lei não restringe a índios essa formação, ainda que seja este o sentido), o desenvolvimento de currículos próprios a cada grupo, já que estes devem incluir “*os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades*” que serão postos em prática por meio de materiais didáticos específicos, portanto relativos a cada contexto cultural e lingüístico particular, e, por fim, diferenciados, seja em relação aos materiais didáticos nacionais, seja em termos dos objetivos do ensino e, ainda, dos “*processos próprios de aprendizagem*” de cada grupo indígena, também assegurados na LDB pela repetição do artigo 210 da Constituição Federal (Artigo 32 na LDB).

A inclusão destes dispositivos nas “Disposições Gerais” da LDB, e não em algum nível e/ou modalidade de educação e ensino, é mais um indicativo da prerrogativa do direito dos índios a uma educação com características próprias, distinta da nacional, que a Lei estabeleceu.

Além da expressão dos princípios que deveriam nortear essa educação específica, a LDB tratou da responsabilização dos entes federados por prover a oferta dessa educação escolar aos índios. A Constituição de 1988, no que se refere à organização político-administrativa do país, estabeleceu o princípio da autonomia entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios e um regime de colaboração recíproco entre eles<sup>57</sup>. Nessa organização, a Constituição colocou sob responsabilidade da União e no plano federal os interesses e direitos dos grupos indígenas: à União cabe a propriedade das terras indígenas, a função de demarcá-las e de proteger seus bens, bem como

---

<sup>57</sup> Sobre o novo pacto federativo após 1988, escreve Cury: “*Ao invés de uma República hierárquica entre os entes federativos, a opção foi por um regime interativo entre os mesmos sob a forma de colaboração recíproca. A Constituição faz uma escolha por um regime normativo e político, plural e descentralizado onde se cruzam novos mecanismos de participação social com um modelo institucional cooperativo que amplia o número de sujeitos políticos capazes de tomar decisões*” (2008:3).

legislar privativamente sobre as populações indígenas; ao Congresso Nacional autorizar a exploração de recursos hídricos e lavra de minérios em terras indígenas, e deliberar sobre a remoção de grupos indígenas no interesse da soberania do país e, *ad referendum*, em casos de epidemia e catástrofe; à Justiça Federal processar e julgar a disputa de direitos indígenas e ao Ministério Público Federal defender judicialmente esses direitos e interesses.

A LDB, por sua vez, aprofundou o detalhamento do regime de colaboração entre os diferentes sistemas de ensino, e ao tratar da educação escolar bilíngüe e intercultural, no artigo 78, estabeleceu que o sistema de ensino da União deve desenvolver, “*com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios*”, programas de ensino e pesquisa para oferta desta educação.

Uma primeira interpretação de tal determinação é que caberia à União a responsabilidade dessa oferta, em concordância com o estabelecido na Constituição Federal. Ocorre que o artigo seguinte, 79, diz que a “*União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural*”, do que se depreende que se trata dos sistemas estaduais e municipais de ensino. A LDB estaria, portanto, dialogando nessa determinação de responsabilidade não com a Constituição, e sim com o Decreto Presidencial N. 26 de 1991, que pôs as ações de educação escolar indígena sob coordenação da União, com execução das secretarias de educação dos Estados e Municípios<sup>58</sup>.

Levantar questionamentos a respeito da “dubiedade” destes dispositivos e de uma “pretensa incongruência” com o que determinava a Constituição foi estratégia empregada por alguns destes sistemas para não assumir esta nova demanda. Posteriormente, este tema seria objeto de normatização por parte do Conselho Nacional de Educação, em 1999, e de definição na promulgação, em

---

<sup>58</sup> A leitura do artigo 16 da LDB reforçaria, em certa medida, tal interpretação, uma vez que ao elencar o que compreende o sistema federal de ensino não há menção explícita às escolas indígenas, ainda que em seu inciso primeiro esteja arrolado às instituições de ensino mantidas pela União, o que se aplicaria a escolas mantidas pela FUNAI.

2001, do *Plano Nacional de Educação* (PNE)<sup>59</sup>, que atribuiu “aos Estados a responsabilidade legal pela educação indígena, quer diretamente, quer através de delegação de responsabilidade aos seus Municípios, sob a coordenação geral e com o apoio financeiro do Ministério da Educação” (Meta 1).

Além de resolver o que o próprio texto da Lei do PNE classificou como “uma situação de acefalia no processo de gerenciamento global da assistência educacional aos povos indígenas”, responsabilizando os Estados, esta nova Lei detalhou o caráter diferenciado da educação escolar indígena frente às demais escolas dos sistemas de ensino, que deveriam definir “novas dinâmicas, concepções e mecanismos”, para que as escolas indígenas fossem “respeitadas em suas particularidades” (Cf. 9.2 Diretrizes, PNE).

Entre os 21 objetivos e metas do **Plano Nacional de Educação**, destaca-se a universalização da oferta de programas educacionais às comunidades indígenas para todas as séries do ensino fundamental, assegurando autonomia para as escolas indígenas, tanto no que se refere ao projeto pedagógico quanto ao uso dos recursos financeiros, e garantindo a

---

<sup>59</sup> O Plano Nacional de Educação foi promulgado em 9 de janeiro de 2001. Sua elaboração foi prevista no artigo 87 da LDB, que instituiu a “Década da Educação”, que teve início um ano após sua publicação e que estabeleceu a obrigação da União de encaminhar ao Congresso Nacional um Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes. Este apresenta um capítulo sobre a educação escolar indígena, dividido em três partes. Na primeira parte, faz-se um rápido diagnóstico de como tem ocorrido a oferta da educação escolar aos povos indígenas. Na segunda parte, apresentam-se as diretrizes para a educação escolar indígena. E na terceira parte, estão postos 21 objetivos e metas que deverão ser atingidos, a curto e longo prazo, para o período de uma década. Diferentemente das leis que o precederam, o PNE não contou com ampla discussão entre professores indígenas. O MEC determinou ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) a elaboração de uma proposta a ser encaminhada pelo Executivo ao Congresso Nacional. Este contratou o Núcleo de Estudos do Ensino Superior da USP (Nupes-USP), que por sua vez contactou diferentes especialistas para a redação da primeira versão do Plano. Coube a Aracy Lopes da Silva e a mim a elaboração do capítulo de educação indígena. Este, após modificações do Nupes e INEP, foi posto em discussão no Comitê de Educação Escolar Indígena do MEC e foi objeto de uma audiência pública promovida pelo MEC. Paralelamente ao processo de sua elaboração pelo Executivo, parlamentares da oposição elaboraram um *Plano de Educação da Sociedade*, sob coordenação do Deputado Ivan Valente, do Partido dos Trabalhadores. Este foi procurado por organizações de apoio e universidades para que contemplasse neste plano também um capítulo sobre educação indígena. Aracy Lopes da Silva chegou a redigir um texto com uma proposta para ser incluída no Plano, mas a proposição não foi acolhida. O Congresso, por sua vez, aprovou a proposta encaminhada pelo Executivo.

participação das comunidades indígenas nas decisões relativas ao funcionamento dessas escolas. Para que isso se realize, o Plano estabelece a necessidade de criação da categoria “escola indígena” para assegurar a especificidade do modelo de educação intercultural e bilíngüe e sua regularização junto aos sistemas de ensino. Atribuindo aos sistemas estaduais de ensino a responsabilidade legal pela educação indígena, o PNE assume, como uma das metas a ser atingida nessa esfera de atuação, a profissionalização e o reconhecimento público do magistério indígena, com a criação da categoria de professores indígenas, como carreira específica do magistério, e com a implementação de programas contínuos de formação sistemática do professorado indígena<sup>60</sup>.

Em seu conjunto, a Constituição de 1988, a LDB de 1996 e o PNE de 2001, conformam, no plano federal, o tratamento dado ao direito de educação diferenciada aos grupos indígenas no país. A esse conjunto deverá ser somada a lei que substituirá o *Estatuto do Índio*, em processo de revisão e tramitação no Congresso Nacional desde 1991, que já foi objeto de várias formulações, que ainda não resultaram num texto definitivo para ser encaminhado à votação (Cf. Araújo e Leitão, 2000 e Pankararu, 2006) e que também regulamenta a educação indígena<sup>61</sup>. Os dispositivos constantes nestas leis foram objeto de normatização por parte do Conselho Nacional de Educação<sup>62</sup>, que elaborou em

---

<sup>60</sup> O Plano Nacional de Educação prevê, ainda, entre outras metas, a criação de programas específicos para atender às escolas indígenas, bem como a criação de linhas de financiamento para a implementação dos programas de educação em áreas indígenas. Estabelece-se que a União em colaboração com os Estados devem equipar as escolas indígenas com equipamento didático-pedagógico básico, incluindo bibliotecas, videotecas e outros materiais de apoio, bem como serão adaptados os programas já existentes hoje no Ministério da Educação em termos de auxílio ao desenvolvimento da educação.

<sup>61</sup> A Comissão Nacional de Política Indigenista (CNPI) iniciou em 2008 um processo de discussão das propostas de revisão do Estatuto do Índio, promovendo reuniões regionais com representantes indígenas para discutir o substitutivo que está em tramitação no Congresso Nacional e apresentar propostas de alteração ao texto.

<sup>62</sup> O Conselho Nacional de Educação (CNE), que veio a substituir o antigo Conselho Federal de Educação, foi instalado em 26 de fevereiro de 1996, sendo composto por duas câmaras (Câmara de Educação Superior e Câmara de Educação Básica), ambas compostas por 12 membros nomeados pelo Presidente da República e com competência para regulamentar assuntos relativos à educação nacional e à aplicação da legislação educacional.

1999 um parecer e uma resolução fixando diretrizes curriculares para a educação escolar indígena, a serem seguidos por todos os sistemas de ensino do país.

As ***Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena***<sup>63</sup> foram aprovadas em 14.09.1999, por meio do Parecer 14/99 da Câmara Básica do Conselho Nacional de Educação. Dividido em capítulos, o Parecer apresenta a fundamentação da educação indígena, determina a estrutura e funcionamento da escola indígena e propõe ações concretas em prol desta modalidade de ensino. Merece destaque no parecer que institui as diretrizes, a proposição da categoria escola indígena, a definição de competências para a oferta da educação escolar indígena, a formação do professor indígena, o currículo da escola e sua flexibilização. Essas questões encontraram normatização na Resolução n. 3/99, gerada no âmbito das mesmas discussões que ensejaram este parecer.

No Diário Oficial da União foi publicada em 17/11/1999 a Resolução 3/99, que fixa ***Diretrizes Nacionais para o Funcionamento das Escolas Indígenas***. A resolução cria, no âmbito da educação básica, a categoria “escola indígena”, reconhecendo-lhe “*a condição de escolas com normas e ordenamento jurídico próprios*”, garantindo autonomia pedagógica e curricular para essa escola. A escola indígena é definida por sua “*localização em terras habitadas pelas comunidades indígenas*”, para “*atendimento exclusivo*” destas com “*ensino ministrado nas suas línguas maternas*” (Artigo 2º.). Para sua organização e gestão, afirma que deve ser levado em consideração as “*estruturas sociais*”, “*práticas socioculturais e religiosas*”, “*formas de produção de conhecimento*”, “*processos e métodos de ensino-aprendizagem*”, “*atividades*

---

<sup>63</sup> As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena constituem o resultado das discussões que ocorreram na Câmara de Educação Básica do CNE, durante o ano de 1999, quando esta se lançou na análise de dois documentos encaminhados pelo Ministério da Educação (a versão preliminar do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas e um documento especialmente preparado pelo então Comitê Nacional de Educação Escolar Indígena do MEC sobre a necessidade de regulamentação da educação indígena), bem como de uma consulta feita pelo Ministério Público Federal do Rio Grande do Sul. A matéria ficou, por ironia do destino, a cargo do um jesuíta, Pe. Kuno Paulo Rhoden, que foi indicado como relator.

*econômicas*” e uso de materiais didático-pedagógicos produzidos de “*acordo com o contexto sócio-cultural de cada povo*” (Artigo 3º.). Tal definição aponta para um rompimento com a maneira pela qual os sistemas de ensino vinham tratando essas escolas: como salas de extensão de escolas urbanas ou como escolas rurais, levando a elas calendários, programas e materiais que pouco ou nada se adequavam ao universo indígena.

Outro ponto importante da Resolução 3/99 é a garantia de uma formação específica para os professores indígenas, podendo esta ocorrer em serviço e, quando for o caso, concomitantemente com a sua própria escolarização. A resolução estabelece que os Estados deverão instituir programas diferenciados de formação para seus professores indígenas, bem como regularizar sua situação profissional, criando uma carreira própria para o magistério indígena e realizando concurso público diferenciado para ingresso nessa carreira (Artigos 6, 7 e 9).

Ao interpretar a LDB, o Conselho Nacional de Educação, por meio desta Resolução, definiu as esferas de competência e responsabilidade pela oferta da educação escolar aos povos indígenas. Estabelecido o regime de colaboração entre União, Estados e Municípios, o CNE definiu que cabe à União legislar, definir diretrizes e políticas nacionais, apoiar técnica e financeiramente os sistemas de ensino para o provimento de programas de educação intercultural e de formação de professores indígenas, além de criar programas específicos de auxílio ao desenvolvimento da educação. Aos Estados cabe a responsabilidade *"pela oferta e execução da educação escolar indígena, diretamente ou por regime de colaboração com seus municípios"*, integrando as escolas indígenas como *"unidades próprias, autônomas e específicas no sistema estadual"* e provendo-as com recursos humanos, materiais e financeiros, além de instituir e regulamentar o magistério indígena (Artigo 9). Dessas disposições decorrem, entre outras, a necessidade de cada secretaria de estado da educação criar uma instância interinstitucional, com a participação dos professores e das comunidades indígenas para planejar e executar a educação escolar diferenciada nas escolas das aldeias (Artigo 10).



O direito dos índios no Brasil a uma educação diferenciada recebeu, como vimos, tratamento na forma de leis e normas, geradas internamente no parlamento brasileiro e em órgãos do executivo. Vistos em perspectiva sincrônica, estes textos vão paulatinamente detalhando essa prerrogativa, incorporando e especificando dispositivos constantes em determinações anteriores, dialogando e imbricando-se. Nesse percurso, parte-se da determinação geral do direito ao uso das línguas maternas e processos próprios de aprendizagem, constantes na Constituição de 1988, passa-se pela LDB e PNE e chega-se ao detalhamento do funcionamento das escolas em terras indígenas, como especificado na Resolução 03 do Conselho Nacional de Educação. Estrutura-se, assim, em anos recentes no país, um *corpus* legal que conforma o escopo em que o exercício do direito a uma educação diferenciada por parte dos grupos indígenas será exercido. A este conjunto somam-se determinações elaboradas em âmbito internacional, em convenções e declarações que o Brasil aderiu nos últimos anos e que, contando com a participação do governo brasileiro e de representantes indígenas, reforçam e aprofundam o sentido de uma educação específica aos grupos indígenas, diferenciada da oferecida aos demais cidadãos do país.

### **A convenção 169 da OIT e o direito internacional**

Em junho de 2003 passou a fazer parte do ordenamento jurídico nacional a **Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT)**, que dispõe sobre povos indígenas e tribais. Esta convenção, aprovada e adotada pela OIT em 1989, atualizou a Convenção 107 de 1957, no sentido de se eliminar a perspectiva assimilacionista que a orientava e, em decorrência da evolução do direito internacional, reconhecer as aspirações dos grupos indígenas a assumirem “*o controle de suas próprias instituições e formas de vida e seu desenvolvimento econômico, e manter e fortalecer suas identidades,*

*línguas e religiões, dentro do âmbito dos Estados onde moram*”, intenções manifestadas no preâmbulo deste novo instrumento<sup>64</sup>.

O tema da “educação e meios de comunicação” é contemplado na parte 6 da Convenção 169, composta no total por 43 artigos. Ali garante-se aos povos indígenas a possibilidade de adquirirem educação em todos os níveis, por meio de programas e serviços elaborados e aplicados em cooperação com eles, respondendo suas necessidades particulares e abrangendo “*sua história, seus conhecimentos e técnicas, seus sistemas de valores e todas suas demais aspirações sociais, econômicas e culturais*”, assegurando a formação de membros desses povos e sua participação na execução de tais programas (Artigo 27). Prevê-se que sempre que for viável, as crianças deverão ser ensinadas a ler e escrever em suas próprias línguas, garantindo-se meios para a preservação dessas línguas, seu desenvolvimento e suas práticas, bem como o domínio da língua nacional ou uma das línguas oficiais do país (Artigo 28). A Convenção 169 exorta, ainda, os governos para que adotem medidas para que os povos indígenas conheçam seus direitos e obrigações no que se refere ao trabalho, possibilidades econômicas, educação, saúde e serviços sociais, valendo-se de traduções escritas e “*veículos de comunicação de massa nas línguas desses povos*” (Artigo 30)<sup>65</sup>.

---

<sup>64</sup> Na década de 70, a Convenção 107 começou a sofrer críticas por seu viés integracionista e por afirmar que as decisões relativas ao desenvolvimento dos povos indígenas era competência dos governos e não das comunidades indígenas. Na década de 80, iniciou-se o processo de revisão e de atualização desse convênio, com forte participação de representantes indígenas. A OIT é a única agência das Nações Unidas da qual participam atores não governamentais. Composta por 178 países, está estruturada de forma tripartite por representantes de governos, dos empregadores e dos empregados. A Convenção 169 foi ratificada pelo Brasil em junho de 2002, por meio do Decreto legislativo 143 e entrou em vigor em julho de 2003, tendo caráter de lei ordinária e aplicação direta. Entre as principais mudanças entre um texto e outro, cabe destacar a orientação para que os Estados nacionais promovam o respeito à diversidade étnico-cultural dos povos indígenas em todas as suas dimensões e reconheçam que são os povos indígenas que devem decidir quais são suas prioridades em matéria de desenvolvimento e que eles têm o direito de participar dos planos e programas governamentais que os afetam.

<sup>65</sup> A Convenção estabelece, também, que os governos devem realizar esforços para que os livros didáticos e outros materiais “*ofereçam uma descrição equitativa, exata e instrutiva das sociedades e culturas dos povos interessados*”, de modo a eliminar preconceitos na relação de setores da comunidade nacional com os povos indígenas (Artigo 31). Tal proposição encontra eco na meta 21 do Plano Nacional de Educação

Para além destes dispositivos relativos à educação, que reforçam e ampliam direitos consagrados em outras leis, o cumprimento da Convenção 169 impõe um procedimento importante para nortear as relações entre os Estados nacionais e os grupos indígenas, ao determinar que estes deverão ser consultados, sempre de forma livre e informada, antes de serem tomadas medidas administrativas e legislativas que possam afetar seus direitos e interesses. A instituição do *direito de consulta prévia*, por parte da OIT, emergiu no bojo do debate sobre a autodeterminação dos povos indígenas, como uma solução jurídica que, se de um lado afastava o temor de vários países de que o reconhecimento de tal princípio implicaria na possibilidade de “independência” desses povos frente aos governos nacionais, de outro, impedia que medidas administrativas e legislativas continuassem a ser adotadas à revelia desses povos, impactando seus direitos, bens e interesses (Cf. ISA, 2008). É a primeira vez que o direito de consulta prévia figura em um texto legal e avaliações de seu impacto, principalmente na América Latina, mostram que sua aplicação pode vir a ser um importante instrumento político na defesa dos direitos indígenas<sup>66</sup>, inclusive em termos de educação, exigindo que os sistemas de ensino introduzam novos procedimentos no que se refere à

---

que estabelece a promoção “*correta e ampla (de) informação da população brasileira em geral, sobre as sociedades e culturas indígenas, como meio de combater o desconhecimento, a intolerância e o preconceito em relação a essas populações*”, reivindicação essa que tem estado presente em vários documentos elaborados por professores e organizações indígenas, como por exemplo, na Declaração de Princípios da COPIAR (Cf. Azevedo e Silva, 1995).

<sup>66</sup> A Convenção 169 amplia oportunidades para a implementação dos direitos indígenas, nela consagrados ou a ela vinculados nas legislações nacionais, na medida em que permite mobilizar pressão internacional para o seu cumprimento. É importante lembrar que os governos ficam obrigados a apresentar relatórios sobre as convenções que ratificaram, procedimento adotado pela OIT para garantir o cumprimento de suas convenções. Especificamente sobre o direito de consulta prévia, pode-se consultar o site do Instituto Socioambiental que disponibiliza documentos e textos sobre esse direito, demonstrando sua efetividade em algumas experiências concretas em países da América Latina, entre as quais o processo de regulamentação da consulta prévia em assuntos legislativos, depois que em janeiro de 2008, a Corte Constitucional da Colômbia declarou como inconstitucional uma lei geral sobre florestas, porque considerou que os povos indígenas que seriam por ela afetados não haviam sido adequadamente consultados. (Cf. [www.socioambiental.org.br/inst/esp/consulta\\_previa/](http://www.socioambiental.org.br/inst/esp/consulta_previa/)).

elaboração e implementação das políticas educativas para os grupos indígenas.

A Convenção 169 da OIT incorpora, no direito internacional e no ordenamento jurídico nacional dos países que a ratificaram, preceitos que vêm sendo expressos em alguns instrumentos internacionais de promoção dos direitos humanos, elaborados no âmbito de diferentes organismos e agências do sistema das Nações Unidas. Estas declarações e convenções, ainda que não tenham sido escritas especificamente para a proteção e promoção dos povos indígenas contemplam dispositivos que se destinam à proteção de direitos coletivos e estabelecem princípios relativos ao reconhecimento, ao respeito e à valorização dos modos de vida e das visões de mundo de grupos minoritários, respaldando a proposição de que os povos indígenas têm direito de manterem suas tradições culturais e de contarem com uma educação diferenciada respeitosa dessas tradições. Em que pese a diversidade de suas formulações, o sistema de proteção a que pertencem e a adesão ou não de certos países a eles, conformam, no seu conjunto, uma jurisprudência que tem impactado não só a elaboração de instrumentos recentes, como a própria Convenção 169 da OIT ou a *Declaração dos Direitos dos Povos Indígenas*, aprovada pela Assembleia Geral da ONU em 2007, como o movimento de atualização constitucional e infra-constitucional de países da América Latina, possibilitando uma ampliação no reconhecimento dos direitos dos povos indígenas, principalmente nas últimas décadas<sup>67</sup>.

Entre as agências do sistema das Nações Unidas, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) tem se destacado na promoção de estudos, debates e elaboração de convenções e declarações no sentido de ampliar o reconhecimento do direito das minorias étnicas e culturais a continuarem existindo, exortando os países e seus governos a promoverem políticas de valorização cultural e lingüística, bem como de proteção a esses grupos. É o caso, para citarmos alguns exemplos,

---

<sup>67</sup> Ainda que o Brasil não tenha sido signatário, é importante lembrar que, já em 1966, a ONU garantia aos membros de minorias étnicas, religiosas ou lingüísticas o direito de terem sua própria vida cultural e de utilizarem sua própria língua, expressas no *Pacto Internacional de Direitos Civis e Políticos* e no *Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais*.

da **Convenção Relativa à Luta Contra a Discriminação no Campo do Ensino**, aprovada pela Unesco em 1960, com o objetivo de eliminar toda a discriminação no âmbito da educação motivada por questões que envolvem raça, cor, sexo, língua, religião, origem nacional e a promoção da igualdade de oportunidades para todos em matéria de educação, prevendo, às minorias nacionais, o direito de desenvolver atividades educativas que lhes são próprias, incluindo a gestão da escola e a utilização de suas próprias línguas no ensino<sup>68</sup>.

Em 1978, a Unesco proclamou a **Declaração sobre a Raça e os Preconceitos Raciais**, na qual se afirma o direito à manutenção da identidade cultural e o de que cada grupo pode decidir livremente se deseja manter, adaptar ou enriquecer os valores que considera essenciais à sua identidade, além de estabelecer que os Estados devem assegurar que os recursos educativos (programas e materiais didáticos, cursos de capacitação de docentes, meios de comunicação) promovam a compreensão, a tolerância e a amizade entre os grupos humanos.

Mais recentemente, em 1995, a Unesco aprovou a **Declaração de Princípios sobre a Tolerância**. Em seu primeiro artigo define a tolerância como o respeito, a aceitação e o apreço da riqueza e da diversidade das culturas de nosso mundo e confere às políticas e programas de educação o papel de contribuir para o desenvolvimento da compreensão, da solidariedade e da tolerância entre os indivíduos, entre os grupos étnicos, sociais, culturais, religiosos, lingüísticos e as nações<sup>69</sup>.

---

<sup>68</sup> O Brasil é signatário desta convenção desde 1968. Nessa mesma década, a ONU aprovaria em 1966, e o Brasil aderiria, dois anos depois, à *Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial* que impele os países a tomar medidas contra a discriminação racial e a criar mecanismos que garantam uma melhor compreensão e tolerância entre grupos raciais ou étnicos diferenciados.

<sup>69</sup> A Unesco e a Universidade de São Paulo promoveram em 1997 o seminário internacional "Ciência, cientistas e a tolerância", que visava a criação de uma Rede das Américas para Tolerância e Solidariedade, que deveria integrar-se às redes regionais da Unesco da África, do Pacífico Asiático, e do Mediterrâneo e Mar Negro. Em Grupioni, Vidal e Fischmann (2001) encontram-se os artigos do grupo de trabalho temático sobre povos indígenas, motivado pela reflexão sobre a aplicabilidade da Declaração da Tolerância ao contexto indígena.

É, ainda, de iniciativa deste organismo a proposição da **Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural** (2001) que traz para a agenda do debate internacional a proposição dos direitos culturais como parte integrante dos direitos humanos, garantindo que as pessoas possam se expressar em suas línguas maternas, tenham direito a uma educação e formação de qualidade que respeite plenamente sua identidade cultural e possam exercer suas próprias práticas culturais<sup>70</sup>.

Ainda em âmbito internacional, em 2007 a ONU aprovou a **Declaração dos Direitos dos Povos Indígenas**, instrumento voltado exclusivamente à proteção dos direitos desses povos, cujas negociações para sua aprovação levaram mais de 20 anos<sup>71</sup>. Composta por 46 artigos, a declaração afirma o direito dos povos indígenas à auto-determinação e a manter e reforçar suas características políticas, econômicas, sociais e culturais próprias. Prevê a proteção jurídica aos territórios indígenas e recursos neles existentes, a necessidade de consulta e consentimento prévio e informado dos povos indígenas antes da adoção de medidas legislativas, administrativas e de infraestrutura que os atinjam e o direito à manutenção de suas culturas. No que se refere à educação, a Declaração afirma que os povos indígenas têm o direito de estabelecer e controlar suas instituições e sistemas educacionais, oferecendo às crianças educação em suas próprias línguas, de acordo com seus próprios métodos culturais de ensino e aprendizagem, bem como a

---

<sup>70</sup> Princípios desta Declaração foram detalhados na *Convenção sobre a Proteção e Promoção da Diversidade das Expressões Culturais*, aprovada pela Unesco em 2005 e promulgada no Brasil em 2007, por meio do Decreto 6.177. Referências a estes instrumentos e seu impacto nas políticas de proteção dos patrimônios culturais indígenas estão em Gallois (org.), 2007.

<sup>71</sup> Aprovada pela Assembleia Geral da ONU em 13 de setembro de 2007, por 143 países, entre eles o Brasil, com 11 abstenções e 4 votos contrários dos Estados Unidos, Canadá, Nova Zelândia e Austrália, esta Declaração contou com a participação de governos, representantes indígenas e da sociedade civil, que durante antes realizaram estudos e discutiram propostas no Grupo de Trabalho sobre Populações Indígenas da ONU. Objeções quanto ao uso e alcance do termo “povos” e “auto-determinação” respondem, em grande medida, por boa parte dos impasses na negociação e aprovação deste novo instrumento jurídico internacional, que não tem caráter vinculante, seja exigida, após sua aprovação pela Assembleia Geral da ONU, a adesão dos países membros. No Brasil, embora a aprovação tenha sido saudada por organizações indígenas e indigenistas, parlamentares e setores contrários aos índios têm se manifestado pela não ratificação da Declaração.

“revitalizar, utilizar, fomentar e transmitir às futuras gerações suas histórias, idiomas, tradições orais, filosóficas, sistemas de escrita e literatura”, tal como consta no Artigo 13º. da Declaração.

Paralelamente às Nações Unidas, também a Organização dos Estados Americanos (OEA) tem trabalhado para a aprovação de uma **Declaração Americana sobre os Direitos dos Povos Indígenas**. O projeto desta declaração segue sendo negociado dentro das instâncias da OEA, sem que ainda tenha sido possível aprová-lo<sup>72</sup>. Afirma-se nesse projeto que os povos indígenas têm o direito de definir e aplicar seus próprios planos e programas educacionais, assim como currículos e materiais didáticos e a formar e capacitar seus docentes e administradores. Prevê que quando os povos indígenas assim o desejarem, os programas educativos serão efetuados na língua indígena incorporando conteúdos próprios, e assegurando os meios necessários para o domínio da língua oficial do país. Propõe que os Estados devem garantir que os sistemas educacionais indígenas sejam iguais em qualidade, eficiência e acessibilidade que o oferecido ao restante da população e, ainda, que deverão prover assistência financeira para que possam se desenvolver adequadamente.

### **Um novo cenário jurídico**

Se tomarmos como parâmetro, em termos nacionais, o que estabelecia o Estatuto do Índio (1973), com a proposição de que a educação deveria estar “orientada para a integração na comunhão nacional”, e, em termos internacionais, a Convenção 107 da OIT (1957), também marcada pela intenção de integrar os povos indígenas aos Estados nacionais onde viviam, verifica-se um imenso avanço, nos últimos anos, no pensamento jurídico a respeito do futuro dos povos indígenas e do direito de manterem suas culturas,

---

<sup>72</sup> Em sua última formulação o projeto foi aprovado pela Comissão de Assuntos Jurídicos e Políticos da OEA em maio de 2008, seguindo seu trâmite na burocracia deste organismo.

línguas e tradições, valorizando-as no exercício de novos direitos culturais reconhecidos às minorias étnicas. A afirmação de direitos educacionais diferenciados foi fundamental para a constituição dos índios como novos sujeitos de direitos.

No quadro apresentado, a seguir, procuro sumarizar os principais dispositivos constantes na legislação brasileira e internacional que conformam, nos dias de hoje, o que tem sido proclamado como o direito a uma educação diferenciada, ora assim nominada, ora chamada de educação bilíngüe e intercultural. Restringi esse quadro às leis e normas aprovadas no Brasil após a Constituição de 1988 e às declarações internacionais que, em anos recentes, tratam especificamente da proclamação de direitos dos grupos indígenas, incluindo aí a Declaração da OEA, ainda não promulgada.

Na primeira coluna, fiz um esforço de síntese, no sentido de buscar o que era mais expressivo e representativo no conjunto dessa legislação em termos do direito à educação diferenciada. Nas demais colunas, evidencio em quais instrumentos legais, de âmbito nacional e internacional, este princípio foi contemplado. Para analisar esse conjunto de princípios e dispositivos, empreguei a seguinte metodologia: parto do princípio de que cada um desses dispositivos evidenciados na primeira coluna conforma um “nó” (ponto em que se dá um adensamento de relações) nessa rede discursiva jurídica em torno do direito à diferença cultural e à educação diferenciada. Trata-se de um adensamento de proposições, que não só se articula com outros adensamentos, que por sua vez constituem outros “nós”, como dá origem a outros desdobramentos propositivos.

Vejamos o quadro:



Dispositivos constantes na legislação brasileira e em declarações internacionais que conformam o direito a uma educação diferenciada por parte dos grupos indígenas	Constituição Federal 1988	LDB - 1996	Resolução 03 - 1999	Parecer 14 - 1999	PNE - 2001	Convenção 169	Declaração da ONU direitos indígenas	Declaração da OEA direitos indígenas
	1988	1996	1999	1999	2001	1989	2007	---
Direitos culturais, com reconhecimento da organização social, tradições, memória histórica, línguas	X	X	X	X	X	X	X	X
Uso das línguas maternas no processo escolar	X	X	X	X	X	X	X	X
Uso dos processos próprios de aprendizagem na escola	X	X	X	X	X		X	X
Educação intercultural, com acesso a língua nacional e a conhecimentos “universais”	X	X	X	X	X	X	X	X
Participação dos grupos indígenas no planejamento e execução dos programas		X	X	X	X	X	X	X
Currículos próprios com conteúdos culturais dos grupos		X	X	X				X
Materiais didáticos específicos e diferenciados		X	X	X	X			X
Formação de professores indígenas			X	X	X	X		X
Autonomia pedagógica e financeira das escolas indígenas			X	X	X		X	X
Recursos financeiros para o desenvolvimento da educação diferenciada		X	X	X	X	X	X	X
Direito a não discriminação e a um tratamento adequado nos materiais didáticos nacionais	X	X			X	X	X	X
Programas específicos para melhoria das condições de ensino			X	X	X			
Direito de criar suas próprias instituições de ensino						X	X	X
Carreira de magistério indígena			X	X	X			
Criação de setores próprios nos sistemas de ensino para gerenciar a educação indígena				X	X			

Analisando o resultado de ter expurgado dos textos jurídicos, princípios e dispositivos que me pareciam mais significativos e importante, proponho que o direito à diferença cultural, presente em todos os instrumentos analisados, se efetiva, por exemplo, em outro direito também amplamente reconhecido: o do uso das línguas maternas. Este remete a outras proposições, entre elas, à necessidade de currículos próprios com conteúdos culturais correspondentes a cada grupo, que é um dispositivo que está garantido em apenas alguns dos instrumentos analisados. Ainda assim ele se imbrica e dialoga com outras proposições, como a de elaboração de materiais didáticos específicos e diferenciados, também reconhecidas por apenas uma parte destas leis.

Se deixarmos de lado o aspecto sincrônico desse conjunto de leis, que foi mais ressaltado nas páginas anteriores, e focarmos nos dispositivos em si, enquanto nós de adensamento de proposições, veremos que eles tanto dão origem a outros nós como são conformados por eles. O resultado do cruzamento dessas várias linhas e nós de proposições é o espaço em que o direito a educação diferenciada poderá ser exercido.

Ao propor que essa legislação seja percebida como uma rede discursiva percebe-se, de saída, uma grande uniformidade nos dispositivos que a compõem, em que o direito dos grupos indígenas a expressarem-se em suas línguas maternas e nelas ancorarem seus processos escolares, tendo por base o reconhecimento e a intenção de valorizar seus processos próprios de aprendizagem, suas formas de vida, memórias históricas, tradições orais e formas de conhecimento estão presentes em todos os textos jurídicos analisados. O acesso ao domínio das línguas nacionais e aos conhecimentos de outros grupos e sociedades também generaliza-se apontando para o sentido de uma educação que possibilite novas formas de relacionamento com as sociedades e Estados onde vivem esses grupos. É ampla, também, a determinação para a participação dos grupos indígenas no planejamento e na execução dos programas escolares indígenas bem como a obrigação dos Estados em prover os meios financeiros para o desenvolvimento da educação indígena.

Outro aspecto que salta desta comparação é o fato de que as leis e declarações mais recentes contêm, via de regra, um tratamento mais detalhado

de princípios que já constavam em instrumentos em vigor há mais tempo. Mas não só, pois estes instrumentos mais recentes também introduzem novidades, tendo efeito produtivo dentro da rede, ao criar novas proposições, que se entrelaçam e se imbricam com determinações já existentes ou produzindo novos adensamentos de proposições. Estes dizem respeito à forma como o direito a educação diferenciada será alcançado, como por exemplo, a determinação para que os processos escolares indígenas sejam pautados por currículos próprios, em que se trabalhe os conteúdos culturais específicos a cada grupo; de que hajam materiais didáticos específicos onde possam registrar e difundir seus conhecimentos e histórias; de que membros dos grupos indígenas sejam formados para que assumam a docência e a gestão das escolas, e de que estas possuam autonomia financeira e pedagógica.

Ressaltando essas articulações, vemos que alguns dispositivos distribuem-se de modo distinto entre a legislação nacional e a internacional, como aqueles quatro últimos apontados na tabela. Enquanto as três declarações internacionais apontam para o direito dos grupos indígenas criarem suas próprias instituições e sistemas de ensino, tal prerrogativa não integra as leis e normas elaboradas recentemente no Brasil. Ao contrário, na legislação nacional verificam-se dispositivos de entronização das instituições de ensino indígena no sistema educativo do país, por meio da criação de programas governamentais para atender às especificidades das escolas indígenas, a criação de carreira de magistério indígena para regularizar a situação funcional dos professores indígenas e até a criação de setores administrativos nos sistemas de ensino para que possam gerenciar adequadamente a educação indígena. Ou seja, ainda que o conjunto dos instrumentos jurídicos analisados aponte para a necessidade de disponibilidade de recursos financeiros para o desenvolvimento da educação diferenciada, aqui entendido como um nó adensado de proposições, vemos que dele se originam outras proposições, que divergem, inclusive, em sentido, como o exemplo acima ilustra, criando novos arranjos e conexões possíveis para a efetivação do direito à educação diferenciada.

No conjunto, esses dispositivos apontam para o reconhecimento, nas últimas duas décadas, dos direitos dos povos indígenas no mundo

contemporâneo, tanto por parte da comunidade internacional, quanto dos Estados Nacionais, constituídos em territórios que no passado eram ocupados exclusivamente por esses povos. Novos espaços jurídicos se abrem para a aceitação da diferença e do pluralismo e para o reconhecimento de grupos culturalmente distintos, portadores de tradições próprias, que insistem em afirmar identidades diferenciadas dentro dos Estados Nacionais onde vivem<sup>73</sup>.

Após décadas de convívio com políticas discriminatórias e intolerantes que, por diferentes meios, procuraram assimilá-los à supostas homogeneidades nacionais, os grupos indígenas têm encontrado novas possibilidades de diálogo com os Estados nos quais estão inseridos e com os segmentos das sociedades nacionais com os quais estão em contato. A tendência presente em muitos desses Estados, de tratar os modelos de vida dos povos indígenas como fatores limitantes à unidade nacional, postulando uma homogeneidade lingüística e cultural tem sido paulatinamente superada, por meio de novos ordenamentos constitucionais e legais, pela afirmação da possibilidade desses povos manterem suas identidades e práticas, em novos espaços jurídicos de reconhecimento da diversidade étnica e cultural por eles representada (Cf. Roldán, 1996).

A aceitação da possibilidade de nações culturalmente diversificadas, formadas por segmentos diferenciados, compartilhando um mesmo espaço político dentro de Estados Nacionais, levou, como vimos, ao reconhecimento do direito à diferença cultural (Cf. Hildebrand, 1996), num movimento que vem impactando, nos últimos anos, a promulgação de novas cartas constitucionais e de legislações específicas, em toda a América Latina (Cf. Souza Filho, 1996a).

No processo de mobilização de lideranças e organizações indígenas, tanto nos contextos locais quanto em fóruns internacionais, para garantir o direito de continuarem existindo como comunidades distintas, portadoras de

---

<sup>73</sup> Cabe, também, chamar atenção para o fato de que vários destes instrumentos legais apontam para a necessidade de medidas efetivas que combatam o preconceito em relação aos grupos indígenas, instando os Estados Nacionais a promoverem, nos materiais didáticos nacionais, um tratamento adequado acerca da história e dos modos de vida dos grupos indígenas, como forma de superar a intolerância e o desconhecimento que marcam as relações desses grupos com outros segmentos das sociedades nacionais, com quem estão em contato (Cf. Lopes da Silva, 2001).

tradições culturais e instituições políticas próprias e pelo domínio dos territórios e recursos ali existentes, a reivindicação de uma escola diferenciada, que permita a valorização dos conhecimentos e saberes tradicionais, e facilite o acesso a conhecimentos ditos universais, ganhou sentido e passou a integrar a agenda de reivindicações de várias organizações indígenas, na medida em que, nos últimos anos, em vários países da América Latina, ampliaram-se experiências positivas de educação diferenciada, caracterizadas como bilíngües e interculturais. Estas, ainda que guardem entre si enormes diferenças de métodos e objetivos, têm propiciado novas oportunidades educativas para crianças e adolescentes indígenas, a partir de novos paradigmas educacionais, em que a escola valoriza a cultura e as línguas indígenas, ao mesmo tempo em que propicia oportunidades para que se fortaleça a auto-estima e a identidade desses indivíduos (Cf. Smith, s/d). É isso que preconiza a legislação aqui analisada.

### **Constrangimentos e impasses**

No Brasil dos últimos anos, a questão que se coloca em relação ao direito a uma escola diferenciada por parte dos grupos indígenas consiste mais no reconhecimento formal dessa legislação, na sua compreensão, aplicação e efetividade, e menos na forma como a legislação a preceitua que, pelo que vimos até aqui, mantém coerência com o pensamento atual sobre o direito à diferença cultural e ao direito dos grupos indígenas manterem seus modos de vida no mundo contemporâneo.

A prática de interpretar de modo restritivo as novas concepções e instrumentos legais relativos aos direitos indígenas, por meio de medidas e procedimentos administrativos, que tolhem possibilidades ao invés de ensejar experiências inovadoras, parece ser o *modus operandi* da maior parte dos agentes públicos, especialmente no que se refere à educação escolar indígena, o que limita o alcance das inovações legais conquistadas nos últimos anos. Aqui, o avanço no plano jurídico no sentido de um novo entendimento acerca do futuro dos grupos indígenas e do direito de manterem e desenvolverem

seus modos de vida próprios, não tem sido, de modo geral, acompanhado de políticas governamentais consistentes que permitam sua efetivação. A estrutura do Estado tem se mostrado impermeável aos ares de mudança emanados dessa nova legislação e reclamados pelos grupos indígenas. Configurou-se um modelo de estadualização para o atendimento das demandas educacionais indígenas, cujo arcabouço administrativo e operacional não se completou, de modo que várias secretarias estaduais de educação sequer contam com equipes técnicas para o desenvolvimento de ações, situação agravada pela inexistência de dotações orçamentárias específicas para a educação escolar indígena<sup>74</sup>. A leitura que os sistemas de ensino fazem destes novos preceitos ocorre predominantemente em sentido contrário aos textos legais, desvirtuando e empobrecendo o alcance do que eles indicavam, mantendo o sentido monocultural da educação nacional, inclusive enquanto veículo para a inclusão e mobilidade social (Cf. Ladeira, 2004). Prepondera a visão de que na universalização da oferta da educação aos grupos indígenas basta garantir de alguma forma que estes incorporem suas línguas e conhecimentos em algum momento do processo escolar e não que esta educação deva ser por eles estruturada, de modo a efetivar o exercício de um direito cultural. A “educação escolar bilíngüe e intercultural”, tal como foi nomeada e conceituada pela LDB, exige que as “memórias históricas”, as “identidades”, as “línguas” e as “ciências” indígenas sejam a base para sua edificação, mas, ao invés disso, restringe-se a compreensão da especificidade desta educação à enunciação, em línguas indígenas, de conteúdos, sistemas de classificação e visões da história difundidas na educação nacional. A educação escolar indígena desenvolve-se, assim, como um adereço exótico da educação nacional, que permanece monolítica e insensível à pluralidade, sendo tocada a partir da adaptação de programas

---

<sup>74</sup> Para uma crítica recente ao modelo atual de gerenciamento dos processos educativos em terras indígenas e sugestões para sua superação, consultar o “Documento final com recomendações ao Estado Brasileiro da Reunião de Trabalho Perspectivas para as políticas de Educação Escolar Indígena”, elaborado pela Rede de Cooperação Alternativa (RCA Brasil), 6 a 8 de agosto de 2003, em Brasília (mimeo).

universais e da tentativa de sua aplicação a contextos extremamente diversos. O sentido da Lei seguramente apontava para outra direção<sup>75</sup>.

Ao preconizar princípios, a legislação que trata do direito dos grupos indígenas a uma educação diferenciada é marcada por um certo grau de generalidade que se, de um lado, garante a compreensão de situações etnográficas tão distintas quanto as representadas pelos diferentes grupos indígenas no país, de outra, produz pouca efetividade prática. Tal ambigüidade é agravada pelo não detalhamento desta legislação nas esferas estaduais, hoje responsáveis pela execução das ações, seja por meio da inclusão da educação escolar indígena nas leis orgânicas de educação, por parte das Assembléias Legislativas, seja por meio de resoluções estaduais, geradas no âmbito dos conselhos estaduais de educação. Os princípios generalistas, elaborados no âmbito federal, pairam de forma incontestada, porém com baixa aplicação, nos contextos estaduais e locais, não produzindo disciplinamento de situações específicas e particulares<sup>76</sup>. A autonomia dos sistemas de ensino, em relação à

---

<sup>75</sup> Souza Filho vai além, referindo-se ao direito inscrito na Constituição de que os grupos indígenas têm direito a manterem sua cultura e beneficiar-se dos avanços, descobertas e saberes de outros povos, afirma que cabe a eles dizer se querem ou não tal benefício: “*Embora a Constituição assegure a educação bilíngüe como direito dos povos indígenas, a aceitação do caráter bicultural tem sido entendida como obrigação. Na realidade, interpretar o texto pelo princípio da liberdade de os povos viverem como povos significa aceitar que cabe a eles dizer que educação querem ter, tendo o Estado brasileiro o dever de lhes oferecer ou ministrar o que pedem, e não o contrário, obrigando-os a um aprendizado das coisas e da língua portuguesa.(...) O multiculturalismo aplicado não raro se traduz em um conteúdo universal expresso em línguas diferentes, o que também é uma forma de imposição, talvez até mais eficiente que o colonialismo cultural*” (2002:56). Na mesma linha argumenta Gallois ao evidenciar a dificuldade dos Estados Nacionais em lidarem com as noções próprias de desenvolvimentos dos grupos indígenas: “*a posição dos povos indígenas, em particular na América do Sul, frente ao desenvolvimento – em suas vertentes tradicionais ou na vertente sustentável – é sempre, antes, produto de uma demanda de autonomia. A essa demanda, os Estados Nacionais costumam responder com expressões moderadas, formuladas em termos de “proteção” e impondo limites à “participação” dos índios na gestão de seu próprio desenvolvimento, com condições que não atendem às reivindicações de soberania reclamadas pelos representantes indígenas*” (2001: 169).

<sup>76</sup> Na ausência do detalhamento, o movimento mais comum dos sistemas de ensino é operar com uma normatização excessiva que, ignorando os preceitos específicos garantidos à educação escolar indígena, impõe a essas escolas as mesmas regulamentações “*a que está sujeita à administração da educação brasileira e, pior, segundo os mesmos princípios, desconsiderando os direitos indígenas específicos*”, argumenta Lopes da Silva (2001:111). Ainda segundo esta autora, essa situação é

União e seu papel de coordenação das ações, responde também pela baixa eficácia dessa nova legislação, que não imputa nenhuma forma de penalidade àqueles que a desconsideram, nem dialoga com outras determinações legais que ampliariam as possibilidades de um tratamento próprio para as escolas indígenas.

Nesse cenário de uma legislação inovadora, mas pouco normativa, atua uma burocracia caracterizada por alta rotatividade, baixa qualificação e pouca memória institucional, em que gestores e técnicos governamentais são substituídos a cada pleito eleitoral e em que programas governamentais não resistem a transições administrativas de uma gestão política a outra. Esforços conduzidos em âmbito federal de qualificação de quadros técnicos dos sistemas estaduais de ensino para a gestão da educação indígena, conduzidos nos últimos anos, são reveladores da descontinuidade de práticas e agentes nesse campo, e em mão-dupla: não só porque foram marcados por eventos isolados, que não tiveram continuidade e aprofundamento, mas também porque a cada nova iniciativa se deparavam com um novo corpo técnico, oriundos da instabilidade que resulta das mudanças administrativas e eleitorais que caracterizam a burocracia brasileira. Com esse corpo técnico volátil e pouco especializado, a tão propalada participação indígena na tomada de decisões, no planejamento e na execução das ações de educação escolar, tanto em nível federal quanto estadual, segue como retórica, face à impermeabilidade do Estado e de seus agentes.

Deve-se considerar, ainda, que a baixa efetividade dessa legislação decorre também do modo como esta foi formulada, tanto em relação a aspectos generalistas, que precisam ganhar conteúdo na prática, quanto em relação a aspectos que precisam ser interpretados. Assim, noções como cultura, diferença, tradução, memória, conhecimentos e identidade, tão caras aos antropólogos, e que estão subjacentes aos preceitos normativos, devem

---

fruto da “*tensão entre, de um lado, a extrema liberdade de criação e o respeito à diferença, garantidos nos textos da lei e nas recomendações do MEC às escolas indígenas (fruto, convém não perder de vista, dos movimentos sociais mobilizados para tal fim nos últimos vinte anos) e, de outro, a resistência e a dificuldade de compreensão e aceitação desse direito à diferença pela máquina burocrática e política (Secretarias Municipais e Estaduais de Educação, Conselhos Estaduais de Educação etc.)*” (Lopes da Silva, 2001: 111).



ser compreendidas e interpretadas por técnicos governamentais que não possuem formação nem competência para tanto. Esta legislação, ao ser ancorada em noções antropológicas, suscita problemas de interpretação conceituais que não são de fácil resolução, ainda mais pensando no quadro técnico que deve executá-la, cada vez mais distante dos especialistas das universidades que, além de possuírem as ferramentas necessárias a estas interpretações, foram os que ajudaram a formular o arcabouço jurídico em questão. Ou seja, na lacuna que se estabelece entre a formulação dos preceitos constantes na legislação por especialistas e sua execução e aplicação por funcionários públicos pouco qualificados, criam-se soluções e implementam-se propostas que não só ficam no meio do caminho, como chegam mesmo a contradizer os princípios contidos na legislação.

E isto é agravado pelo fato de que as ciências, as memórias, e as línguas e os conhecimentos indígenas, anunciados nessa legislação, não estão sistematizados nem formalizados de antemão, de modo que possam ser facilmente trabalhados como conteúdos escolares e transpostos para a sala de aula. Ao contrário, para que se tornem matéria-prima da educação diferenciada é preciso um esforço de formulação, sistematização, registro e enunciação, para os quais poucos programas de formação de professores indígenas se mostram preparados.

Por fim, e talvez resida aí o maior constrangimento para a baixa efetividade desses novos preceitos, esteja o fato de que a legislação indigenista que trata do direito a uma educação diferenciada seja desconhecida da maior parte dos professores indígenas em atuação nas escolas das aldeias, em que pese a participação de inúmeros representantes indígenas nos processos que permitiram sua atualização, como vimos páginas atrás. Experiências de inclusão do estudo da legislação indigenista em programas de formação de professores indígenas, em nível médio ou superior, demonstram o quão desconhecida, e pouco difundida, é essa legislação, que deveria ser não só um conteúdo programático e político obrigatório de tais programas, mas uma competência específica a ser desenvolvida durante a formação, habilitando os professores indígenas a intervirem nas políticas públicas implementadas pelo Estado brasileiro.

A percepção de que o não conhecimento desta legislação, por parte dos professores indígenas, implica na sua baixa eficácia me foi expressa por alguns professores indígenas que participaram de atividades de estudo desta legislação<sup>77</sup>, como a professora Guarani, que leciona numa escola estadual indígena no Morro do Jaraguá, na cidade de São Paulo: *“Os povos indígenas sempre foram excluídos e marginalizados pelas leis federais anteriores. Agora existem novas leis que favorecem os povos indígenas, mas se não houver conhecimento, de nada adiantará, e será como viver no passado das leis integracionistas e da aculturação”* diz Poty Poran Guarani. Seguindo a mesma linha de reflexão, o professor Walter Luciano Baniwa, do Alto Rio Negro, afirma a necessidade de um protagonismo indígena ativo para que estas leis sejam cumpridas: *“Acho muito importante nós, professores indígenas, conhecermos a legislação para podermos reivindicar os nossos direitos perante as autoridades governamentais. A nova legislação de educação indígena trouxe muitos avanços. Ela ampara o ensino no nosso próprio idioma, assim podemos desenvolver a aprendizagem, resgatando nossa cultura e nossas crenças. Uma vez que conhecermos e dominarmos as leis, ficará fácil, para nós professores,*

---

<sup>77</sup> Tive a oportunidade de conduzir, junto a professores indígenas em processos de formação em nível superior, em São Paulo (USP) e Mato Grosso (Unemat), experiências de estudo e discussão da legislação indigenista. Na Unemat, trabalhei com 200 professores que ingressaram na 1ª turma de licenciatura intercultural do Projeto 3º. Grau Indígena e, posteriormente, com a 2ª turma, composta por 100 professores. Na USP, trabalhei com 80 professores indígenas no Curso de Magistério Intercultural Superior Indígena (MISI). Em ambas, constatei o desconhecimento por parte dos professores indígenas desta nova legislação. Ainda que distintas, predominou entre as reações dos professores indígenas frente a esse estudo da legislação a surpresa com vários dispositivos garantidos em leis e normas e a necessidade de buscarem a aplicabilidade destes. A afirmação de um compromisso com a comunidade da qual fazem parte, seja em termos de exigir o cumprimento da legislação indigenista com a qual estavam entrando em contato, seja em termos de levar esse conhecimento a outros membros da comunidade, como lideranças e pais de alunos, marcaram as reações dos professores indígenas após a realização do estudo dessa legislação, tal como se pode aferir por esta transcrição de um depoimento do professor Takop Trumai kayabi, do Parque Indígena do Xingu, *“É importante conhecer a legislação para que possamos lutar pelo nosso direito. O professor tem que ter essa informação para informar a sua comunidade de forma clara sobre os direitos indígenas. A comunidade muitas vezes precisa do professor para resolver algumas questões políticas, traduzir do português para a língua materna e informar a comunidade sobre os seus direitos. Por isso, o professor precisa estar sempre se atualizando, não basta somente conhecer as leis, mas os direitos que formam essa lei e como eles são aplicados, para que possamos reivindicar os nossos direitos”*.

*discutirmos nas secretarias municipais e estaduais sobre o andamento das nossas escolas. Muitas vezes os brancos nos enganam e nós ficamos de bobo porque não conhecemos as leis”. Reflexão semelhante fez uma professora indígena da Aldeia Bananal, no litoral paulista “É conhecendo as leis, que nós indígenas conseguiremos a verdadeira liberdade de escolher e decidir o que é melhor para nossas comunidades. Conhecer as leis é se defender de maneira legal contra a imposição da sociedade dominante nas nossas comunidades indígenas. Depende apenas de nós fazermos com que elas sejam cumpridas, pois elas já existem. Quanto mais conhecemos mais fortes ficamos para prosseguir na luta por uma escola que há muito tempo almejamos, com uma educação elaborada por nós, uma educação que valorize e respeite nossas diferenças, e nos garanta uma forma diferenciada de olhar o mundo” (Jacira Nhoboea Tupi-Guarani).*

A legislação nacional que trata do direito dos grupos indígenas no Brasil à educação diferenciada é, ao mesmo tempo, resultado tanto de uma inflexão no pensamento jurídico acerca dos índios, que até muito recentemente ainda mantinha marcas do passado colonial que lhe dera origem, propiciando o reconhecimento da existência da diversidade cultural por parte da Constituição e do Estado que ela organiza (Cf. Souza Filho, 1999:194), quanto da formalização de um conjunto de práticas oriundas de experiências alternativas de educação, conduzidas por organizações da sociedade civil junto a diferentes grupos indígenas. Se para tais experiências, essa legislação propiciou o reconhecimento necessário à sua formalização e legalidade, para a grande maioria das escolas indígenas do país, ela permanece como *vanguarda* teórica de práticas que ainda não foram experimentadas. Ainda que tal proposição possa parecer condescendente, ela me parece mais próxima do contexto em que se desenvolvem as atuais experiências de educação escolar indígena Brasil afora, tão distante do que esta legislação preconiza.

Não é outro o contexto que informa o discurso do líder indígena do Tumucumaque, na abertura deste capítulo. Passados três anos da referida reunião, a Secretaria de Educação do Amapá continuava mantendo professores não-índios nas aldeias Tiriyo e Kaxuyana, prometendo e adiando sucessivamente o início de um curso de formação para os professores

indígenas, e a FUNAI local contabilizava 37 alunos Tiriyo e Kaxuyana morando em Macapá para estudar nas escolas públicas daquela cidade.

Se a indagação de Aretina ainda não encontrou resposta: “*Não tem lei de educação indígena?*”, talvez a reflexão de uma outra liderança, Domingos Barreto Tukano, do Alto Rio Negro, nos ajude a entender uma das facetas do persistente, conhecido e incômodo hiato entre a legislação e a prática, quando este afirma que: “*O Brasil não está preparado para conversar com os povos indígenas e respeitar seus direitos. O Brasil velho está preparado apenas para a idéia da integração dos índios*”.

## Capítulo III

### ***A verdade é que não temos números, não sabemos...***

*Como vamos tratar das demandas indígenas sem conhecer a realidade? Sem dados estatísticos? A verdade é que não temos números, não sabemos... Precisamos de dados. Precisamos coletar e trabalhar as informações. No Brasil, tem uma histeria de que os órgãos são donos das informações e não as repassam.*

**Gersem Baniwa**

Com essas palavras o professor Gersem Baniwa marcou sua participação num seminário promovido pelo MEC, em dezembro de 2006, com o intuito de avaliar o desenvolvimento do Programa de Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (Prolind), implementado a partir de 2005, visando promover a formação superior de professores indígenas para atuarem no ensino fundamental (5<sup>a</sup>. a 8<sup>a</sup>. séries) e no ensino médio e apoiar a permanência de estudantes indígenas em cursos de graduação. Gersem Baniwa, que na época integrava o Conselho Nacional de Educação (CNE), na vaga que o governo reservara para um representante indígena, referia-se à inexistência de dados sobre a presença de estudantes indígenas em diversos cursos de ensino superior em todo o país e, de quebra, alfinetava os representantes dos órgãos federais ali presentes: a FUNAI e as Secretarias de Ensino Superior (SESU) e de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), ambas integrantes da estrutura do MEC. Além de professores indígenas, participavam deste seminário professores universitários ligados a diferentes instituições públicas, federais e estaduais, que estavam realizando estudos para a criação

de licenciaturas específicas para professores indígenas, ou mantinham programas de acesso e permanência de estudantes indígenas em cursos superiores variados. Também estavam presentes os coordenadores de licenciaturas denominadas “interculturais” já em funcionamento, que contavam ou não, com apoio do Prolind, financiado no âmbito do Programa Diversidade na Universidade<sup>78</sup>.

Se os representantes do MEC não dispunham de dados sistematizados sobre estudantes indígenas em cursos superiores, apesar da implementação de tal programa de fomento, os representantes da FUNAI não colocaram os seus à disposição: o órgão indigenista, na época, trabalhava com um total de 1.710 universitários indígenas, distribuídos em diversos cursos, em diferentes universidades e institutos de ensino superior pelo país afora.

À primeira vista, pode parecer que a inexistência de dados quantitativos sobre estudantes indígenas em nível superior poderia ser explicada pela novidade dessa demanda no sistema de ensino do país ou, ainda, pelos incipientes esforços governamentais em respondê-la. Mas, se ampliarmos o interesse para além do ensino superior indígena, que só muito recentemente passou a ser objeto específico de investimentos governamentais, procurando conhecer qual é a quantidade de escolas, estudantes e professores indígenas no Brasil, objeto de uma política pública há mais de quinze anos, que tipo de dados e informações estão disponíveis?

Interessa-me, neste capítulo, empreender um esforço de reunião, sistematização e análise de informações quantitativas sobre escolas indígenas a partir do momento em que se dissemina a proposta de uma educação “diferenciada”. Com que tipo de dados contou o Ministério da Educação, quando em 1991 recebeu a incumbência de coordenar as ações de educação escolar indígena no país, para configurar o universo em que passaria atuar?

---

<sup>78</sup> O Programa Diversidade na Universidade foi um projeto desenvolvido pelo MEC, entre 2002 e 2007, com apoio financeiro do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) com o objetivo de promover o acesso de negros e indígenas ao ensino superior. Com recursos deste Programa, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) em parceria com a Secretaria de Ensino Superior (SESU) desenvolveu o Prolind. Participei dessa reunião como convidado do MEC, para atuar como relator das discussões de um dos grupos de trabalho constituídos para apresentar sugestões de melhoria do Prolind. Para uma análise antropológica do processo de implantação do Prolind consultar Almeida (2008).

Que sistemas de informações foram elaborados ao longo dos anos, para balizar suas ações e aferir os resultados de sua atuação? O que se sabe hoje sobre escolas, professores e estudantes indígenas? O que os dados estatísticos permitem conhecer a respeito do ensino praticado nas aldeias?

Há um suposto implícito na proposição destas questões: o de que, em anos recentes, políticas governamentais setoriais são desenvolvidas - e implementadas - com investimentos públicos a partir de diagnósticos e indicadores, que permitem acompanhar transformações sociais, e avaliar o impacto de programas e ações sobre uma determinada realidade ou sobre um segmento específico da sociedade. Se, como afirma Jannuzzi (2006) os indicadores sociais ganham cientificidade na década de 60 e são aprimorados e disseminados nos anos 80, entre universidades, institutos de pesquisas e órgãos públicos, parece-me pertinente questionar como ações, programas, financiamentos e políticas governamentais são construídos e monitorados e que sistema de coleta de informações, processamento, análise e disseminação são postos em marcha para balizar planejamento, tomadas de decisões e ações de intervenção. E, se não o são e se esses sistemas não existem, que explicações podemos formular.

Interessa ainda, neste capítulo, verificar em que medida os dados quantitativos disponíveis permitem uma leitura da situação das escolas em funcionamento nas aldeias indígenas do país e do tipo de educação nelas praticada e, também, em que medida é possível avaliar o impacto da proposta da educação diferenciada nessas escolas e da política pública formulada para viabilizá-la. Para que essa análise possa ser empreendida, inicio com uma descrição dos dados existentes, de como foram produzidos, por quem e com qual finalidade, de modo a propiciar uma avaliação sobre o alcance e a qualidade das informações disponíveis<sup>79</sup>.

---

<sup>79</sup> A produção e sistematização de dados quantitativos sobre os grupos indígenas no Brasil é algo que enfrenta diversas ordens de dificuldades e, ainda que venha se constituindo um conjunto de trabalhos importantes sobre demografia indígena nas últimas décadas, esta área de conhecimento é ainda incipiente. Estudos que abordam aspectos demográficos e dimensões específicas da vida indígena são, ainda, raros. No que se refere à educação, existem apenas referências em textos mais gerais, ou citações de cifras apresentadas em documentos oficiais. Para um balanço crítico do

## **Cadastro das Escolas Indígenas, na FUNAI**

Se até 1991, coube ao órgão indigenista oficial o monopólio na condução da oferta da educação escolar aos grupos indígenas no país, quer sua execução se efetuasse diretamente por meio de seus quadros técnicos, quer por meio de convênios com ordens religiosas diversas e missões evangélicas, seria de se esperar que ele mantivesse algum sistema de informações sobre as escolas localizadas em terras indígenas. Porém, levantamento realizado por Eliene Almeida (2007), buscando coligir dados quantitativos sobre escolas, alunos e profissionais que atuavam na área de educação indígena no período de 1967 a 1991, revelou que não só não existia qualquer sistema organizado de informação, não tendo sido identificada nenhuma iniciativa institucional neste sentido, quanto os dados disponíveis sobre esse período são esparsos, divergentes e incompletos, impossibilitando a composição de qualquer série histórica ou diagnóstica consistente<sup>80</sup>.

Somente alguns anos depois de ter “perdido” a prerrogativa da condução dos processos educativos em terras indígenas é que a FUNAI empreenderia um esforço para compor uma base de dados sobre as escolas e estudantes indígenas, muito provavelmente como parte da estratégia empreendida por seus quadros para tentar reverter tal situação<sup>81</sup>. Data de 1995/96 o início do processo de constituição de um *cadastro das escolas indígenas* no Departamento de Educação, integrante da Diretoria de Assistência do órgão, quando foram enviados questionários para suas administrações regionais

---

conhecimento demográfico dos povos indígenas no Brasil, consultar a coletânea organizada por Pagliaro, Azevedo e Santos (2005).

<sup>80</sup> O levantamento realizado por Almeida integra um conjunto de estudos técnicos solicitados pelo Conselho Nacional de Educação, no âmbito de um projeto apoiado pela Unesco. Cf. Almeida (2007).

<sup>81</sup> Os dados constantes nesta etnografia foram coletados durante minha pesquisa no Projeto Temático “Antropologia, História e Educação: a questão indígena e a escola” (Mari/USP e Fapesp – Processo 94/3492-9) intitulada “Levantamento da situação da educação escolar indígena no Brasil”.



solicitando informações sobre as escolas e o número de alunos por séries<sup>82</sup>. A partir das respostas encaminhadas em ritmos e formatos diferentes pelas administrações regionais, o Departamento de Educação da FUNAI iniciou a alimentação de seu banco de dados. Segundo avaliação da chefe deste departamento na época, Susana Grillo (Inf. pess. 1999), era grande a diversidade de repostas contidas nas planilhas de coleta de dados, que eram remetidas à Brasília, de modo incompleto, e não respeitando os campos de informação solicitados, bem como eram variados os expedientes para o preenchimento das planilhas: se alguns técnicos realizavam visitas às terras indígenas, para coleta *in loco* das informações, outros as solicitavam via radiofonia ou se valiam de dados contidos em relatórios e documentos administrativos existentes na sede da Administração Regional do órgão. Os dados coletados não tinham, portanto, a mesma atualidade e era impossível exercer um controle sobre sua produção, uma vez que a equipe de Brasília dependia totalmente do interesse e da disposição dos funcionários das administrações regionais para checar e atualizar informações, que passaram a ser solicitadas anualmente. Para completar informações inexistentes, atualizar ou checar dados, a FUNAI também se valia de informações de organizações indígenas e indigenistas. Apesar dessas dificuldades, o cadastro das escolas indígenas da FUNAI se impôs como o único sistema de informações disponíveis sobre escolas e alunos indígenas por vários anos.

O cadastro também incorporou informações sobre professores indígenas e não-índios em atuação nas escolas, bem como dados sobre estudantes fora das aldeias, tanto no ensino fundamental e médio, quanto superior. Com relação a estes últimos dados, pode-se afirmar que apresentavam maior confiabilidade que os relativos ao ensino nas aldeias, pois os estudantes freqüentando escolas fora das terras indígenas eram objeto de uma ação específica do órgão: recebiam bolsas de estudo, “enxovais” como diziam os técnicos da FUNAI, hospedavam-se em casas na cidade mantidas pelo órgão

---

<sup>82</sup> O formulário enviado, denominado “Quadro demonstrativo das escolas indígenas” era composto por vários campos. A coleta de dados se fazia pela terra e posto indígena, solicitando-se informações sobre etnia, nome da escola, aldeia, município, UF, quantidade de alunos indígenas do 1º. Grau por séries (pré, 1ª., 2ª., 3ª., 4ª., 5ª., 6ª., 7ª., 8ª.série e total).

indigenista e contavam com assistência de servidores das administrações regionais (Inf. pess. Susana Grillo, 1999).

Planilhas com número de escolas, distribuição por administrações regionais da FUNAI, cálculos gerais por Estados e regiões passaram a ser possíveis a partir da constituição deste cadastro. Ainda que a FUNAI nunca tenha disponibilizado seu banco de dados ao MEC, ou fornecido listagens completas, foi dela, durante alguns anos, a prerrogativa de apresentar dados gerais sobre as escolas e os alunos indígenas no país, algo muitas vezes anunciado como fruto da capilaridade do órgão indigenista e de sua presença nas aldeias indígenas do país em contraposição à ausência de representantes das secretarias estaduais e municipais de educação, que deveriam gradativamente assumir tais escolas.

Em 1999, o Departamento de Educação da FUNAI conseguiu consolidar os dados referentes a 1997 e, ainda que nenhuma publicação específica fosse preparada, os mesmos estavam disponíveis aos interessados na sede do órgão em Brasília. Assim, a FUNAI indicaria para o ano de 1997, a existência de 1.438 escolas nas aldeias, onde estudavam 70.659 alunos. A entrada destas escolas no cadastro se fazia pelo posto indígena e a identificação das mesmas se dava pelo nome da escola (quase sempre com o mesmo nome da aldeia), aldeia e município. Não havia informações sobre a situação de regularização destas escolas.

O quadro a seguir sintetiza outras informações divulgadas na época:

<b>Número de alunos indígenas e professores indígenas e não-indígenas no Brasil em 1997</b>	<b>Total</b>
Alunos no ensino fundamental nas escolas das aldeias	70.659
Alunos no ensino fundamental em escolas fora das aldeias	8.345
Alunos no ensino médio em escolas fora das aldeias	1.087
Alunos no ensino superior	105
Número de professores indígenas	1.985
Número de professores não-indígenas	652

O número de escolas inventariadas em 1997 no cadastro da FUNAI atingiu um total de 1.438 estabelecimentos de ensino fundamental, sendo que apenas 50 deles ofereciam esse nível de ensino completo para 9.331 estudantes. As outras 1.388 escolas ofereciam apenas as primeiras séries e/ou ciclos do ensino fundamental, sinal da baixa institucionalização e organização dos níveis de ensino nas aldeias naquele período. Para esse mesmo ano, os dados consolidados indicavam a atuação de 1.985 professores indígenas e 652 professores não-índios, totalizando 2.637 professores em atuação nas escolas das aldeias, dos quais 708 possuíam o título de magistério.

A própria FUNAI avaliava, na época, que seus dados, mais que um registro totalizante do universo investigado, representavam uma referência geral do mesmo, dada a dificuldade de se empreender uma coleta mais sistemática dos dados, padronizando procedimentos e categorias. Manter a memória da informação coletada (data e autoria) foi o mecanismo encontrado para lidar com informações incompletas e divergentes. A própria definição do que seria uma escola não era uma informação objetiva, mas algo construído e interpretado de modo diverso por diferentes atores (Inf. pess. Susana Grillo, 1999). Ainda assim, os dados produzidos pela FUNAI eram os únicos disponíveis e serviram de base para outros esforços de coleta de informações.

### **Censo Escolar Indígena, no MEC**

Se no final dos anos 90, a produção de dados sobre escolas, professores e alunos indígenas se constituiu como uma linha de ação do Departamento de Educação da FUNAI, esta não parece ter sido uma prioridade imediata para o Ministério da Educação quando este recebeu a incumbência de coordenar as ações educacionais em terras indígenas no país. A necessidade de mapear o universo em que atuaria só se tornaria estratégica na medida em que a inexistência destes dados quantitativos passou a ser vista como um elemento da fragilidade institucional do MEC em conduzir estas ações em nível nacional.

Os esforços de produção de dados quantitativos sobre as escolas indígenas realizados pela então Assessoria de Educação Escolar Indígena do MEC, depois transformada em Coordenação Geral de Apoio às Escolas Indígenas (CGAEI), foram marcados por amadorismo e se resumiram em iniciativas descontínuas de coleta de informações, provenientes de diferentes fontes, não resultando em nenhum sistema eficaz de informações, que pudesse balizar suas ações.

O primeiro empreendimento neste sentido foi tentado em 1996, quando a Assessoria de Educação Indígena elaborou o documento, “Cadastro da Escola Indígena”, tomando por base o formulário do Censo Escolar nacional e o enviou para as secretarias municipais de educação para que fosse respondido. Um número expressivo de secretarias atendeu a solicitação e os formulários foram encaminhados para o setor de informática da Secretaria de Ensino Fundamental do MEC, que elaborou um banco de dados, denominado “Escolas Indígenas”, digitalizando as informações sobre escolas, estudantes e professores que, devolvido para a Assessoria que o havia encomendado, nunca chegou a ser utilizado, de modo que as informações ali contidas não chegaram a ser conferidas ou disponibilizadas.

Paralelamente ao pedido de dados para as secretarias municipais, o MEC também solicitaria informações sobre as escolas indígenas para as Secretarias Estaduais de Educação, em 1996. Com um formulário denominado “Demonstrativo da Situação da Educação Escolar Indígena”, o MEC pretendia coligir informações sobre os povos indígenas existentes nos Estados, língua utilizada nas escolas, instituições envolvidas com a oferta escolar, número de escolas, professores e alunos indígenas. Esta solicitação de informação foi justificada pelo MEC para subsidiar sua participação no II Congresso Latinoamericano de Educação Intercultural Bilíngüe, em Santa Cruz de La Sierra, Bolívia. Os dados foram consolidados num relatório do MEC, que não chegou a ser divulgado no Brasil.

Em 1998, novamente as secretarias estaduais de educação foram acionadas pelo MEC para que fornecessem dados a respeito do número de escolas, alunos e professores índios e não-índios. Desta feita, a justificativa para a solicitação de informações era a elaboração do *Referencial Curricular*

*Nacional para as Escolas Indígenas* (RCNEI) e a necessidade de divulgar dados atualizados sobre as escolas indígenas no país. Somente 11 secretarias estaduais de educação responderam, enviando informações desiguais<sup>83</sup>. Nas versões preliminares deste documento, os dados quantitativos sobre escola, alunos e professores eram anunciados, mas não apareciam no texto, que foi objeto de redação coletiva, envolvendo especialistas de universidades, ONGs e professores indígenas. As primeiras versões do texto foram submetidas aos pareceristas, sem que nenhum dado específico fosse apresentado. A inclusão destas informações por parte dos organizadores do documento só ocorreria quando o texto já estava sendo preparado em arte final, tomando por base as informações repassadas pela FUNAI mescladas com as respostas das secretarias estaduais que haviam atendido à solicitação do MEC. No *Referencial Curricular para as Escolas Indígenas* (MEC, 1998) afirma-se que existiam 1.591 escolas indígenas, com 76.293 alunos matriculados no ensino de 1ª. a 4ª. séries. Sobre 5ª. a 8ª. séries a informação do documento é lacônica: “*não são mais que algumas dezenas de escolas*” (MEC, 1988: 37). O RCNEI informa, ainda, que estavam em atuação nessas escolas 2.859 professores, sendo 2.041 indígenas (71%) e 818 não-índios (29%).

A precariedade das informações que até aquele momento o MEC conseguira reunir explica a ausência de dados quantitativos no capítulo de educação indígena do projeto de lei do Plano Nacional de Educação, então em fase de elaboração. Prevista a elaboração deste Plano na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996), o MEC designou, como vimos no capítulo anterior, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), uma de suas autarquias, como o órgão responsável pela elaboração da proposta que o governo federal deveria submeter ao Congresso Nacional. Diferentemente das demais modalidades de ensino integrantes do Plano, que traçaria um conjunto de metas e objetivos da educação nacional (do ensino fundamental ao superior) para os próximos 10 anos, o capítulo de educação indígena não traz nenhuma informação quantitativa sobre escolas e alunos indígenas: nenhum dado numérico ou qualquer tabela sustentam a proposição

---

<sup>83</sup> Enquanto algumas secretarias informaram o número de alunos por série, outras só forneceram os totais de estudantes no Estado.

de metas e/ou apresentam indicadores que se deveriam atingir com a sua execução. Não há outra razão para tal ausência que a inexistência dos dados em si<sup>84</sup>.

Face tal situação, membros do Comitê de Educação Escolar Indígena indicaram à Coordenação Geral Apoio às Escolas Indígenas (CGAEI) que tentasse junto ao INEP a inclusão de questões sobre as escolas indígenas no Censo Escolar nacional, realizado anualmente em todas as escolas do país, e que subsidia o Sistema Integrado de Informações Educacionais (SIED), a partir do qual são produzidos indicadores utilizados pelo governo para o acompanhamento do sistema educacional brasileiro<sup>85</sup>. Em 1997, o INEP incluiu no formulário do Censo Escolar, no Bloco referente ao cadastro da escola, o campo denominado “educação indígena”, com duas opções para preenchimento: língua materna e língua portuguesa. O pressuposto era que o preenchimento do campo indicaria se aquela escola era indígena, sendo, a partir daí, possível extrair do censo nacional todas as informações associadas àquelas escolas. O mesmo mecanismo foi mantido no formulário do Censo Escolar de 1998. Mas tal pressuposto não se verificou.

Apesar da solicitação de inclusão deste novo quesito, não há registro de que a CGAEI tenha solicitado ao INEP listagens com as escolas que haviam preenchido aquele campo. O fracasso da iniciativa de se coletar informações sobre as escolas indígenas no Censo Escolar só se tornaria evidente, quando o MARI/USP solicitou ao INEP e à CGAEI essas informações, para subsidiar uma pesquisa sobre a situação da educação indígena no Brasil. Foi quando se

---

<sup>84</sup> Dá força a essa interpretação o fato de que uma das metas do PNE para a educação indígena é justamente a constituição de um cadastro de escolas indígenas. Diz a meta 8 do PNE, Capítulo Educação Indígena: “*Proceder, dentro de dois anos, ao reconhecimento oficial e à regularização legal de todos os estabelecimentos de ensino localizados no interior das terras indígenas e à constituição de um cadastro nacional de escolas indígenas*” (Grupioni (org), 2002:32).

<sup>85</sup> O Censo Escolar é de preenchimento obrigatório por todos os estabelecimentos de ensino do país, sejam eles públicos ou privados, sendo passível de sanções administrativas os estabelecimentos que fornecerem informações falsas, cabendo ao INEP o controle de qualidade do censo e a realização de auditorias para comprovação dos dados informados pelas escolas. (Lei 9.424 de 24/12/96). A portaria n.1496 de 01/12/95 institui o Dia Nacional do Censo Escolar, data em que os estabelecimentos devem tomar como referência para o preenchimento do formulário.

revelou que mais de 2.000 escolas haviam preenchido aquele campo, o que foi avaliado como um número muito acima do esperado. Verificando-se os endereços de algumas dessas escolas, percebeu-se que vários estabelecimentos de ensino, inclusive nas grandes capitais, ignorando a denominação do campo “educação indígena”, assinalaram uma ou outra, ou as duas possibilidades existentes (língua indígena/língua portuguesa). Tentou-se cruzar informações, mas o trabalho foi infrutífero, pois não havia no formulário nenhum outro quesito que pudesse servir de controle, não tendo sido, portanto, possível determinar, naquele momento, quais eram as escolas indígenas.

O insucesso levaria o INEP a reformular a indagação e, no Censo Escolar de 1999, “educação indígena” passaria a constar como uma das modalidades/níveis de ensino, com três questões específicas e uma de controle<sup>86</sup>. A partir deste ano, a temática da educação escolar indígena passaria a figurar em todos os censos escolares anuais, com pequenas alterações no formato das questões<sup>87</sup>. Porém, não obstante a coleta de informações anuais destas escolas, os dados coligidos não seriam analisados nem tornados públicos, permanecendo inacessíveis inclusive para outros setores dentro da própria estrutura do Ministério da Educação.

Os dados do Censo Escolar de 1999, no que se refere às escolas indígenas, não chegaram a ser difundidos. Eles foram compilados, analisados e cotejados com outro instrumento de coleta: um censo específico das escolas indígenas.

---

<sup>86</sup> Acrescentou-se no bloco modalidade/níveis de ensino, a orientação de que as perguntas numeradas de 31 a 33 deveriam ser preenchidas “*somente para as escolas destinadas ao atendimento exclusivo de educandos de comunidades indígenas*”. Estas solicitavam que se indicassem se a escola oferecia educação indígena (sim/não), em que idioma o ensino era ministrado (língua indígena/língua portuguesa) e se haviam materiais didáticos específicos ao grupo étnico (sim/não). Como forma de controle, no bloco caracterização física da escola, no quesito funcionamento, acrescentou-se a categoria “terra indígena”. Cf. MEC. *Censo Escolar 1999 (Formulário)*. Brasília: MEC/INEP, 34 págs.

<sup>87</sup> Em 2000, acrescentou-se a pergunta: “localização da escola indígena em terra indígena” (sim/não) e em 2004 se coletou informações sobre língua indígena, por meio da questão “qual o idioma em que o ensino é ministrado” (língua portuguesa/língua indígena/código da língua indígena), com a inclusão no final do formulário de uma tabela de línguas indígenas, com 197 línguas relacionadas.

Em 1999, a CGAEI manifestou ao INEP a intenção de organizar um banco de dados próprio a partir dos dados que fossem coletados pelo Censo Escolar, mas viu-se impedida de prosseguir com tal iniciativa, devido a uma portaria interna do MEC, que estabelecia que todos os levantamentos e bases de dados educacionais ficassem centralizados no INEP (Inf. pess. Ivete Campos, 1999)<sup>88</sup>. Essa restrição, aliada ao fato de que os dados coletados sobre escolas indígenas nos censos anteriores se mostravam problemáticos e de que o INEP iria iniciar a realização de pesquisas específicas para subsidiar ações que ganhavam importância no Ministério, resultou na proposição de realização de um Censo Escolar Indígena.

Para a realização deste levantamento específico<sup>89</sup>, havia a preocupação de se buscar mecanismos que permitissem incluir escolas indígenas que, não regularizadas ou cadastradas, acabavam por não integrar o Censo Escolar nacional. Uma proposta de organização do levantamento tomando por base a configuração dos Distritos Especiais de Saúde Indígena chegou a ser formulada, mas foi abandonada pelo INEP, que o realizou com os setores estatísticos das Secretarias Estaduais em articulação com os responsáveis pela educação indígena nos Estados.

Em 19 de novembro de 1999, o INEP lançou o Censo Escolar Indígena, por meio de um formulário com sete blocos de questões, que procuravam levantar informações gerais sobre a escola, o ensino ministrado e os profissionais que nela atuavam<sup>90</sup>. Um questionário anexo, independente, foi

---

<sup>88</sup> A proposta consistia em organizar um banco de dados a partir das informações coletadas no Censo Escolar, que seriam gradativamente atualizadas com informações das secretarias de educação, FUNAI, organizações indígenas e indigenistas.

<sup>89</sup> Este foi tratado no âmbito do INEP como uma “pesquisa especial”. Na época, o INEP estava envolvido com a proposição de outros dois levantamentos específicos: um sobre educação especial e outro sobre educação profissional. A antropóloga Marta Maria Azevedo foi contratada como consultora do INEP para essa pesquisa.

<sup>90</sup> Os blocos eram: 1. Cadastro da Escola; 2. Dados Gerais da Escola; 3. Educação Infantil e Classes de Alfabetização; 4. Ensino Fundamental; 5. Ensino Médio; 6. Educação de Jovens e Adultos (Supletivo) e 7. Dados sobre os Professores. Constavam, ainda, do formulário padrão, que deveria ser respondido por todas as escolas indígenas, três listagens anexas: uma sobre terras indígenas, outra sobre etnias e uma terceira sobre idiomas, organizada por troncos e famílias lingüísticas. Cf. MEC. 1999. *Censo Escolar Indígena. Formulário*. Brasília: MEC/INEP, 37 págs.



preparado, para que fosse possível identificar escolas indígenas que não vinham sendo recenseadas no Censo Escolar, e incluí-las no sistema de informações do INEP. Encerrada a coleta de informações em 2000, o INEP e a CGAEI levariam mais de um ano para tornar públicos os resultados do levantamento: dificuldades em compatibilizar dados, divergências na avaliação dos resultados entre a CGEEI e o INEP e na forma de divulgá-los, postergariam sua publicação, que só veio a ocorrer em dezembro de 2001.

O Censo Escolar Indígena, de 1999, permitiu que, pela primeira vez, se tivesse uma visão mais acurada do contingente de alunos e professores nas aldeias, bem como em termos da organização dos níveis de ensino, do nível de formação dos professores e do tipo de ensino então praticado.

Foram identificadas 1.392 escolas indígenas, distribuídas em todos os Estados da Federação, com exceção dos Estados do Piauí, Rio Grande do Norte e Distrito Federal onde não foram identificados estabelecimentos de ensino indígenas. Em termos nacionais, a pesquisa mostrou um ligeiro predomínio das escolas indígenas vinculadas aos municípios (54,8% do total).

93.037 alunos foram computados pelo levantamento, sendo que a maioria deles concentrava-se nas primeiras séries do ensino fundamental. Dos 74.931 estudantes neste nível de ensino, representando 80,6% do total, 32.629 estudantes estavam na 1ª. série (43,5%) e 17.249 na 2ª. série (23%). Nas séries seguintes, o número de estudantes diminuía progressivamente, expressando em números a baixa organização dos níveis de ensino nas escolas das aldeias (Cf. MEC, 2001)<sup>91</sup>.

Nessas escolas atuavam 3.998 professores, sendo 3.059 (76,5%) índios e 939 não-índios (23,5%), com diferenças expressivas entre as regiões: enquanto na região Norte, os professores indígenas somavam 82,7%, os da região Sul não chegavam à metade dos professores em sala de aula (correspondiam a 46,2%). Em termos de gênero, confirmava-se a maior

---

<sup>91</sup> Na 3ª. série, eram 14,9%, na 4ª. série, 9,4%. Da 5ª. a 8ª. série estavam 9,2% dos estudantes. O ensino médio, totalmente incipiente, abrigava 1% dos alunos e as classes de jovens e adultos contavam com 3,2% do total (Cf. MEC, 2001).

presença de profissionais do sexo masculino: os professores indígenas somavam 49,9% do total, e as professoras indígenas representavam 26,7%<sup>92</sup>.

Com esse levantamento, foi possível se ter uma idéia do nível de formação dos professores indígenas em atuação nas escolas das aldeias. A pouca escolarização dos professores indígenas pode ser atestada pelo número expressivo daqueles que não haviam completado o equivalente ao ensino fundamental (28,2%) ou tinham tão somente esse nível de formação (24,8%). Professores com ensino médio com magistério indígena representavam apenas 17,6% do total (Cf. MEC, 2001)<sup>93</sup>.

Sobre o ensino praticado nas escolas indígenas, o formulário da pesquisa continha perguntas sobre currículo escolar (se a escola possuía, se ele era reconhecido, quem fornecia o currículo, se ele incorporava aspectos da cultura indígena), língua em que o ensino era ministrado, calendário, regimento e sobre material didático. Não se sabe se todos esses quesitos chegaram a ser tabulados, porém, ainda que tivessem sido, não foram disponibilizados na publicação preparada pelo MEC para difundir os resultados do levantamento (Cf. MEC, 2001). Nesta publicação, apenas dois indicadores sobre o ensino praticado nas escolas indígenas foram divulgados. Em relação à utilização de aspectos da cultura indígena no currículo escolar, 751 escolas (54% do total) responderam afirmativamente, seja lá o que isso possa significar em termos do exercício de uma educação concebida como “diferenciada”. Mas o surpreendente, creio que não seja propriamente o percentual daquelas que responderam sim, mas as que indicaram não incluir aspectos da cultura indígena no currículo escolar, isto é 46% do universo pesquisado. Das 40 escolas indígenas no Rio Grande do Sul, identificadas no Censo Escolar, apenas 14 afirmaram utilizar aspectos da cultura indígena no currículo. Na

---

<sup>92</sup> Em situação inversa, estavam os profissionais não-índios em atuação nessas escolas: professoras respondiam por 16,7% enquanto professores representavam 6,8% do total.

<sup>93</sup> Os demais professores indígenas contavam com a seguinte formação: 4,5% tinham ensino médio; 23,4% ensino médio com magistério e apenas 1,5% o ensino superior. Há diferenças expressivas entre os estados e as regiões, evidenciando diferentes possibilidades de escolarização e políticas diferenciadas de formação de professores em curso (Cf. MEC, 2001).

Bahia, de 35 apenas 12 escolas responderam sim; no Amapá, das 38, somente 7 e, em Alagoas, para mais um exemplo, das 10 escolas, apenas uma.

Esses números, se cotejados com o outro indicador divulgado, o das escolas que utilizavam material didático específico ao grupo étnico, retrataram a fragilidade da efetivação da proposta de um ensino diferenciado nas escolas das aldeias até aquele momento. Em 1999, apenas um terço das escolas indígenas do país (30,5%) utilizava algum material didático específico, havendo diferenças significativas entre as regiões e os Estados. Assim, enquanto em Minas Gerais a totalidade das escolas afirmava contar com materiais didáticos específicos, no Mato Grosso do Sul, das 63 escolas existentes, apenas 11 (ou 17,5%) tinham materiais próprios. Situação ainda pior era registrada para São Paulo e Espírito Santo, ambos com 10 escolas cadastradas e apenas uma informando a existência desse tipo de material (Cf. MEC, 2001)<sup>94</sup>.

Com a divulgação do Censo Escolar Indígena também foi possível verificar se as escolas das aldeias haviam recebido exemplares do *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas*, documento proposto como orientador e indutor de novas propostas pedagógicas para a educação diferenciada. Surpreendentemente, o documento havia chegado somente à metade das escolas indígenas (51,5%) e em alguns Estados, em menos de 20% delas.

Por fim, embora se tivessem coligido informações sobre a infra-estrutura, equipamentos e dependências existentes nas escolas indígenas, por meio do formulário anexo ao Censo Escolar Indígena para as escolas não cadastradas ou pelo cruzamento dos dados daquelas que já integravam o cadastro escolar do INEP, nenhuma informação sobre isso foi disponibilizada. A precariedade

---

<sup>94</sup> Esses e outros dados podem apresentar diversos tipos de distorção e a mais problemática talvez seja a da coleta da informação para preenchimento do formulário. Embora a recomendação, tanto nesta pesquisa específica, quanto em relação ao Censo Escolar seja para que os formulários devam ser preenchidos diretamente na escola, muitas vezes isso não ocorre, sendo preenchidos por técnicos nas secretarias de educação, sem ida a campo. Portanto, ainda que sejam dados oficiais, coletados em formulários padronizados, preenchidos por técnicos que se identificam e estão passíveis de sanções administrativas por cometerem erro ou imprecisão no fornecimento das informações, e que são armazenados e disponibilizados em sistemas de informações governamentais, sabe-se que apresentam diversas deficiências.

das condições de funcionamento das escolas indígenas só viria a público alguns anos depois.

Grosso modo, os dados provenientes deste primeiro, e até o momento único, levantamento específico sobre as escolas indígenas evidenciaram um fosso entre o discurso da educação diferenciada, propalado pelo Governo, e o que se praticava nas aldeias do país<sup>95</sup>. Os indicadores mais diretos dessa fragilidade mostravam-se entrelaçados num conjunto de determinantes recíprocos: professores indígenas com baixo nível de escolarização e formação, concentração da maioria dos estudantes nas duas primeiras séries do ensino fundamental, inexistência de materiais diferenciados e currículos próprios colocavam, a olhos vistos, a baixa qualidade do ensino oferecido nas aldeias. O resultado do retrato traçado pelo Censo Escolar Indígena explica, em parte, a demora para a difusão das informações.

Não obstante o texto de apresentação dos resultados do censo conter a intenção do governo de tomar esses dados para avaliar sua política e reorientar suas ações<sup>96</sup>, não se tem notícias de que isto tenha, de fato, ocorrido quer no âmbito do governo federal, quer dos sistemas estaduais de educação: nenhum programa governamental novo foi implantado, nenhuma diretriz de ação foi redirecionada, nenhum investimento financeiro foi repensado em função ou a partir do momento em que os dados do Censo Escolar Indígena se tornaram públicos. O que me leva a concluir que as políticas públicas de educação escolar indígena, formuladas num contexto de ausência de dados sobre a realidade das escolas indígenas, seguem sendo implementadas à revelia e na desconsideração de indicadores negativos, que elas mesmas produzem.

---

<sup>95</sup> Os dados do Censo Escolar Indígena de 1999 serviram de base para a preparação da publicação *Quem são, quantos são e onde estão os povos indígenas e suas escolas no Brasil?*, editada como parte do pacote PCNs em Ação de Educação Escolar Indígenas (Cf. MEC, 2002d e Grupioni (org.), 2002).

<sup>96</sup> O texto de apresentação do caderno em que se divulgou os resultados desse levantamento termina com o seguinte parágrafo, em que o Governo manifesta esta intenção: “O Ministério da Educação acredita que a divulgação desses resultados do Censo Escolar Indígena poderá contribuir para uma avaliação da política educacional desenvolvida para o setor, além de fornecer elementos para a definição de prioridades e de metas a serem alcançadas num futuro próximo, tanto por parte do governo federal, a quem cabe coordenar as ações educacionais no País, quanto por parte dos sistemas estaduais de educação, responsáveis diretos pela implementação da educação escolar em terras indígenas” (MEC, 2001:12).

A avaliação de que a realização do Censo Escolar Indígena pouco ou nada impactou a condução da política de educação escolar indígena, limitando-se, portanto, ao feito de preencher uma lacuna de informações básicas sobre as escolas indígenas no país, que há anos se arrastava e cujos esforços de superação mostraram-se pontuais e descontínuos, talvez possa ganhar força na medida em que é possível constatar que o governo federal continuou a coletar e a acumular informações sobre essas escolas em anos subseqüentes, sem torná-las instrumentos para avaliação ou aferição do impacto de suas políticas para essa área.

### **Retrato de uma situação**

Com a inclusão, em 1997, e permanência de campos específicos sobre escolas indígenas no Censo Escolar anual do MEC, tornou-se hipoteticamente possível acompanhar a evolução do ensino, em termos do número de alunos, formação de professores, progressão e repetência, condições de infra-estrutura e aspectos de organização pedagógica nas escolas das aldeias, ano a ano. Bastaria, para isso, que os dados fossem compilados e trabalhados, o que não parece ser uma prática ou prioridade governamental, ao menos até 2003, nem do INEP, responsável pela coleta e processamento dos dados, nem da CGEEI, responsável pela coordenação das ações de educação indígena no MEC, e menos ainda dos sistemas de ensino, que respondem pela rede das escolas indígenas. Após a realização do Censo Escolar Indígena de 1999, divulgado em 2001, somente em 2007, o MEC iria novamente disponibilizar dados referentes às escolas indígenas, se valendo, justamente, das questões específicas que anualmente todas as escolas indígenas, e outras indevidamente, preenchem no formulário do Censo Escolar nacional.

Ainda que novas informações sobre escolas indígenas só viessem a público em 2007, a CGEEI passou a ter acesso aos dados das escolas indígenas coletados pelo Censo Escolar a partir de 2003, quando listagens com informações sobre o cadastro das escolas, organizadas por UF, contendo número de matrículas por série e nível de ensino, começaram a ser solicitadas

ao INEP pela CGEEI. Esta passou a realizar um trabalho de checagem das informações, tanto no sentido de retirar escolas que não sendo indígenas, mas preenchendo indevidamente os campos destinados às escolas que atendiam exclusivamente “*educandos de comunidades indígenas*”, eram incluídas nos cálculos gerais, quanto no sentido de buscar a inclusão de estabelecimentos indígenas que não se declaravam como tal. Tratava-se de um trabalho manual, que passou a envolver os setores de educação indígena das secretarias estaduais e também municipais para que pudessem retificar informações inconsistentes<sup>97</sup>. Com a criação, em 2003, de um percentual diferenciado para merenda escolar das escolas indígenas, por meio do Programa Nacional de Alimentação Escolar Indígena (PNAE-Indígena) e um valor maior para os alunos indígenas no Fundeb, aumentou o interesse por parte dos sistemas de ensino em coligir e informar com maior precisão os dados referentes a estas escolas (Inf. pess. Kleber Matos, 2008).

A partir de 2004, a CGEEI passou a manter uma base de dados própria com o cadastro das escolas indígenas e o número de matrículas, expurgando incorreções e completando informações conseguidas diretamente junto às escolas e aos sistemas de ensino, uma vez que o cadastro do Censo Escolar só pode ser alterado por meio de procedimentos administrativos, que nem sempre se efetivam em favor de uma maior fidedignidade das informações. Com base nesse cadastro, notas técnicas com número de escolas e matrículas passaram a ser difundidas anualmente pela CGEEI (Inf. Pess. Kleber Matos, 2008). As demais informações coletadas pelo Censo Escolar, relativas às condições de infra-estrutura das escolas, professores em atuação e caracterização pedagógica (materiais, línguas, currículo) permanecem sendo coletadas, porém não trabalhadas nem disponibilizadas.

---

<sup>97</sup> A retificação de informações fornecidas no Censo Escolar é um procedimento previsto em sua realização. Após o encerramento da coleta das informações, o MEC providencia a publicação preliminar dos resultados do Censo no Diário Oficial da União, e os sistemas de ensino têm um prazo de 30 dias para conferir os dados e solicitar correções. Este procedimento é regulamentado, pois os dados coletados no Censo Escolar, além de servirem de base para a formulação de políticas públicas, são empregados na distribuição de recursos públicos como merenda e transporte escolar, livros didáticos, uniformes, bibliotecas, Dinheiro Direto na Escola e Fundeb, entre outros.

Exceção nestes anos foi a divulgação da publicação *Estatísticas sobre Educação Escolar Indígena no Brasil* (MEC, 2007) apresentando dados sobre as escolas indígenas coligidos a partir das informações coletadas no Censo Escolar de 2005, que foram comparados com os do Censo Escolar Indígena de 1999<sup>98</sup>. Por meio desta publicação, fica-se sabendo que, em 2005, foram identificadas 2.323 escolas indígenas, onde atuavam 8.431 docentes (entre índios e não-índios) e estudavam 163.773 estudantes. Por este levantamento foi possível, pela primeira vez, conhecer a infra-estrutura com que contam as escolas indígenas do país, já que no Censo Escolar Indígena de 1999 esses dados não haviam sido disponibilizados. Evidenciou-se que, não obstante o anúncio crescente de investimentos públicos nos últimos anos na construção, reforma, ampliação e compra de equipamentos para as escolas indígenas, apenas 1.528 delas (65,8%) funcionavam em prédio escolar próprio, sendo que as demais (34,2%) funcionam precariamente em 533 galpões, 135 na casa do professor, 36 em templos ou igrejas, 14 em outras escolas e 237 em outros locais não especificados. Em sua grande maioria, as escolas indígenas estavam e ainda estão reduzidas a uma sala de aula, sendo que poucas possuem mais de uma sala e, apesar de 741 escolas (31,9%) terem declarado contar com energia elétrica<sup>99</sup>, somente em 23 delas foi registrada a existência de laboratórios de informática. São raras as que dispõem de bibliotecas (85) ou quadras de esportes (55) (Cf. INEP/MEC, 2007).

---

<sup>98</sup> Fui convidado pelo INEP e pela CGEEI para organizar esta publicação. Inicialmente a base dados que me foi passada era referente a 2004 e foi com esses dados que preparei a primeira proposta da publicação. Porém, por razões que desconheço, a mesma não foi publicada e, no ano seguinte, atualizei a publicação com a base de dados do Censo Escolar de 2005.

<sup>99</sup> As demais escolas contam com gerador próprio (313 escolas), energia solar (103), com energia eólica (2) e a grande maioria, 1.175, não conta com nenhuma forma de abastecimento de energia. “*Em relação ao abastecimento de água, apenas 137 escolas estão ligadas à rede pública, 492 contam com poço artesiano, 492 com cisterna ou cacimba e as demais 1.281 se abastecem com água de rio ou igarapé. Há, ainda, 19 escolas que não contam com qualquer forma de abastecimento de água. Apenas 16 escolas têm seu esgoto ligado à rede pública. Enquanto 1.201 escolas possuem fossa, 1.107 estabelecimentos não possuem qualquer forma de esgoto*” (INEP/MEC, 2007:22).

Em relação à presença de equipamentos, a situação de precariedade das escolas indígenas é mais evidente ainda. Somente 126 escolas (5,42%) possuem computador, 96 delas contam com impressora, e apenas 22 têm acesso à internet, o que em termos percentuais representa que menos de 1% delas contam com a possibilidade de se conectarem à rede mundial de computadores<sup>100</sup>. O número reduzido de alunos por escola exclui a maior parte das escolas indígenas da possibilidade de serem incluídas nos programas nacionais de melhoria da educação, e como não há programas de apoio específicos estruturados para provimento destas escolas, somente aquelas que atingem os números exigidos pelos programas nacionais são beneficiadas. O único programa nacional socializado entre as escolas indígenas é o da merenda escolar, que contempla 2.257 estabelecimentos de ensino, 97,7% do total (Cf. INEP/MEC, 2007). Esses dados demonstram que a absorção das escolas das aldeias pelos diferentes sistemas de ensino e seu reconhecimento como escolas indígenas não representou um incremento de novas possibilidades educativas, nem oportunizou que se beneficiassem de programas de melhoria das condições de ensino.

O Censo Escolar não contempla perguntas a respeito do número de carteiras, cadeiras e lousas existentes nas escolas indígenas, mas se assim o fizesse, talvez se constatasse que a precariedade das condições de funcionamento das escolas nas aldeias era ainda maior. Um diagnóstico sobre a situação escolar na Terra Indígena Vale do Javari, realizado em 2007, revelou que não só algumas escolas não contavam com lousa, como mais da metade dos estudantes escreviam no chão, porque suas escolas eram desprovidas de carteiras e mesas (Cf. Ladeira e Nascimento (org.) 2008).

---

<sup>100</sup> A possibilidade de contarem com tecnologias da educação à distância, como por exemplo, os programas da TV Escola, também é algo restrito a poucas escolas, já que somente 307 delas têm aparelho de televisão, 238 contam com vídeo cassete e 177 têm antena parabólica (Cf. INEP/MEC, 2007).



## **Comparando dados, buscando tendências**

Uma comparação dos dados sobre escolas indígenas publicada pelo MEC (2001 e 2007), cotejada com informações disponíveis na CGEEI (para os anos 2004, 2005 e 2006), permite a identificação de tendências e a composição de indicadores sobre o universo escolar indígena nos últimos anos.

A primeira constatação é a do aumento do número de escolas indígenas a cada ano em que se registram dados sobre elas. Assim, em 1999, o total de escolas identificadas como indígenas foi de 1.392; em 2004, esse número saltou para 2.228; em 2005, para 2.323 e em 2006, para 2.422, conforme se pode constatar pela tabela apresentada a seguir, que colige dados referente a esses anos, por Estados da Federação.

O aumento progressivo do número de escolas verificado no período focalizado (1999-2006) deve-se não só a um maior rigor no fornecimento de informações para o Censo Escolar, mas também ao fato de que, nos últimos anos, os sistemas de ensino estaduais e municipais passaram a regularizar as escolas das aldeias, reconhecendo-as como escolas indígenas. Isto implicou em processos de reconhecimento de “salas de aulas” localizadas em aldeias que antes eram consideradas como salas de extensão de escolas rurais e/ou urbanas. Deve-se, ainda, ao abandono da dinâmica de nucleação de escolas, quando várias escolas são vinculadas a um único endereço e, portanto, aparecem como um único estabelecimento<sup>101</sup>.

---

<sup>101</sup> A adoção deste procedimento, ao contrário, pode explicar a variação decrescente de um ano a outro no número de estabelecimentos escolares em alguns Estados da Federação, já que a tendência mais comum parece ser a de abertura e não fechamento de escolas.

Estados – UF	Número de Escolas Indígenas <sup>102</sup>			
	1999	2004	2005	2006
Acre	75	129	136	139
Alagoas	10	12	13	15
Amapá	38	58	57	57
Amazonas	370	705	783	814
Bahia	35	46	51	58
Ceará	24	47	36	37
Espírito Santo	10	7	7	7
Goiás	2	2	2	2
Maranhão	138	221	225	242
Mato Grosso	145	173	176	182
Mato Grosso do Sul	63	31	46	49
Minas Gerais	5	7	10	10
Pará	62	84	91	114
Paraíba	29	29	28	28
Paraná	24	27	28	29
Pernambuco	46	119	119	119
Rio Grande do Sul	40	45	49	49
Rio de Janeiro	2	3	3	3
Rondônia	48	67	69	70
Roraima	135	282	257	253
Santa Catarina	25	36	31	31
São Paulo	7	25	29	30
Sergipe	1	1	1	1
Tocantins	58	72	76	83
<b>Total no Brasil</b>	<b>1.392</b>	<b>2.228</b>	<b>2.323</b>	<b>2.422</b>

Esse aumento progressivo no número de escolas indígenas também se explica pela importância que a escola passou a ter nos últimos anos para os grupos indígenas, não só como forma de acesso a conhecimentos e práticas

<sup>102</sup> Os dados que consegui junto ao MEC vão até 2006. Fontes: 1999 (MEC/SEF, 2001), 2004 (CGEEI), 2005 (MEC, 2007) e 2006 (CGEEI).

que se quer dominar, mas também pela possibilidade de benefícios que a acompanham, como o recebimento de merenda escolar ou assalariamento de membros da comunidade, por meio da contratação de professores, diretores, merendeiras, faxineiras e vigilantes.

D'Angelis imputa ao assalariamento um dos grandes problemas da escola indígena: *“A escola - essa é a grande constatação (que alguns críticos, possivelmente, diriam que é algo que se poderia saber de antemão) – não consegue não ser um aparelho do Estado. A começar por um elemento chave de grande parte dos problemas encontrados nas escolas indígenas: o assalariamento, tanto de professores como de funcionários diversos (merendeiras, vigilantes, faxineiras, etc). Uma vez instalada a escola em uma comunidade indígena, as iniciativas seguintes da comunidade (no contexto político que se inicia na década de 1990) são no sentido de garantir o número maior de empregos para a aldeia (isto é, o maior número possível de entradas regulares de dinheiro, na comunidade). Em alguns lugares a questão nem se coloca como problema; em outras, foi (ou é) necessária ainda uma disputa com os regionais não-índios (ou porque já eram professores na área indígena, ou porque dominam a máquina oficial que nomeia funcionários)”* (2008: 29). Esses outros cargos surgem nas escolas indígenas no processo em que estas são reconhecidas como parte integrante das redes de ensino estaduais ou municipais. É disto que nos dá notícia Eunice Dias de Paula ao comentar que a escola Tapirapé, em Mato Grosso, desde que foi oficializada, passou a ser considerada como qualquer outra escola estadual e, assim, passou a ter direito a um cargo de vigia e outro de agente de portaria. Face tal oferta por parte do Estado, ela se pergunta: *“O que fariam essas pessoas numa escola da aldeia?”* (Paula, 2008:179).

Por sua vez, parece estar se tornando prática cada vez mais comum que o surgimento de novas aldeias, em processos de descentralização populacional e territorial, se faça acompanhar pela criação de novas escolas, como veremos com mais detalhes no próximo capítulo.

Embora não haja dados mais recentes sobre a vinculação administrativa das escolas em terras indígenas, parece certo afirmar que o retrato traçado em 1999 de um predomínio da vinculação municipal vem se alterando em favor da

estadualização desses estabelecimentos, conforme podemos apreender pelos dados organizados na tabela a seguir:

Estados – UF	Número de Escolas Indígenas por dependência administrativa <sup>103</sup>			
	1999		2005	
	Estadual	Municipal	Estadual	Municipal
Acre	44	31	97	39
Alagoas	1	9	13	-
Amapá	38	-	55	2
Amazonas	10	342	12	752
Bahia	-	33	5	46
Ceará	17	5	31	5
Espírito Santo	4	6	-	7
Goiás	2	-	2	-
Maranhão	138	-	225	-
Mato Grosso	16	129	26	150
Mato Grosso do Sul	31	30	7	38
Minas Gerais	5	-	10	-
Pará	15	47	8	83
Paraíba	-	28	5	22
Paraná	-	24	3	25
Pernambuco	-	38	117	2
Rio Grande do Sul	37	2	45	4
Rio de Janeiro	-	2	3	-
Rondônia	25	23	64	5
Roraima	127	8	225	31
Santa Catarina	25	-	29	2
São Paulo	1	6	25	4
Sergipe	1	-	1	-
Tocantins	58	-	76	-
<b>Total no Brasil<sup>104</sup></b>	<b>594</b>	<b>763</b>	<b>1.084</b>	<b>1.217</b>

<sup>103</sup> Fontes: 1999 (MEC/SEF, 2001) e 2005 (MEC, 2007).

<sup>104</sup> Para chegar ao total de 1.392 escolas indígenas em 1999 há, ainda, que considerar a vinculação federal em Pernambuco (8), Alagoas (1) e Bahia (2) e privada no Amazonas (18), Ceará (2), Paraíba (1), Rio Grande do Sul (1) e Mato Grosso do Sul

Ainda que em termos absolutos o número de escolas municipais se manteve superior ao das escolas estaduais, verifica-se entre 1999 e 2005 um aumento do percentual de escolas indígenas vinculadas aos Estados.

Dependência Administrativa	Proporção de Estabelecimento de Educação Escolar Indígena <sup>105</sup>	
	1999	2005
Federal	0,8 %	-
Estadual	42,7 %	46,66%
Municipal	54,8 %	52,39%
Privada	1,7 %	0,95%
<b>Total</b>	<b>100 %</b>	<b>100%</b>

Comparando-se os percentuais por região em 2007, constata-se o predomínio de escolas municipais nas regiões Centro-Oeste (83,9%) e Norte (62,1%), enquanto as escolas estaduais predominam nas regiões Nordeste (83,9%), Sudeste (77,6%) e Sul (71,3%). Verificando-se a distribuição por dependência administrativa em cada Estado, é clara a consolidação de tendências em termos de vinculação municipal ou estadual. Em 14 Estados da Federação, de 80 a 100% das escolas são estadualizadas: Alagoas, Amapá, Ceará, Goiás, Maranhão, Minas Gerais, Pernambuco, Rio Grande do Sul, Rondônia, Roraima, Santa Catarina, São Paulo, Sergipe e Tocantins. Por sua vez, o vínculo de escolas indígenas aos municípios é majoritário (em mais de 80%) em 7 Estados: Amazonas, Bahia, Espírito Santo, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Pará e Paraná.

Não há, até o momento, nenhum indicador disponível para avaliar o impacto da vinculação administrativa de uma escola indígena em termos da qualidade do ensino oferecido ou das condições de funcionamento destas escolas. Mas parece certo afirmar que a vinculação municipal das escolas

---

(2). Para 2005, quando se registrou 2.323 escolas, é preciso incluir, como escolas particulares no Amazonas (19), Roraima (1), Paraíba (1) e Rio Grande do Sul (1).

<sup>105</sup> Fontes: 1999 (MEC/SEF, 2001) e 2005 (MEC, 2007).

indígenas as expõem a um contexto de disputas políticas mais intenso, sujeitando questões relativas à construção de escolas, contratação de professores, envio de merenda e materiais escolares às disputas eleitorais, quando apoios explícitos a políticos locais, por parte de lideranças e membros de comunidades indígenas, são exigidos como moeda de troca. No que se refere à qualidade do ensino, pelas características da maior parte dos municípios brasileiros, a vinculação ao Estado potencializaria um tratamento mais adequado às especificidades reclamadas pela educação diferenciada<sup>106</sup>.

Em relação ao número de alunos, a comparação de dados entre os cômputos disponíveis permite algumas conclusões. Tem havido um expressivo e constante crescimento no número de matrículas de estudantes indígenas que, em cinco anos, aumentou em quase 50%, conforme pode ser aferido na tabela abaixo:

Nível de ensino	Número de matrículas <sup>107</sup>			
	1999	2004	2005	2006
Educação Infantil	7.848	14.152	18.114	18.918
Ensino Fundamental	81.280	119.003	128.984	134.220
Ensino Médio	943	2.025	4.270	7.184
Educação de Jovens e Adultos	2.966	12.448	12.325	13.933
<b>Total</b>	<b>93.037</b>	<b>147.632</b>	<b>163.693</b>	<b>174.225</b>

A cada ano e cada vez mais cedo, as crianças indígenas estão tendo contato com o ensino formal. Impressiona o crescimento das matrículas na educação infantil que, diferentemente de outros níveis de ensino, mais que dobraram nesse período. Induzidas pelos sistemas de ensino, notadamente os

<sup>106</sup> Mas há exceções, como parece ser o caso do município de São Gabriel da Cachoeira (AM), que nos últimos anos vem empreendendo um esforço único de assumir e garantir condições adequadas de funcionamento às escolas indígenas, em parcerias variadas e interinstitucionais. Para um relato circunstanciado de um momento desse processo de assumir a educação diferenciada como política pública municipal, consultar o relato de Santos (2001).

<sup>107</sup> Fontes: 1999 (MEC/SEF, 2001), 2004 (CGEEI), 2005 (MEC, 2007) e 2006 (CGEEI).

municipais, cada vez mais comunidades indígenas têm aceitado a instalação de salas de educação infantil e creches em suas aldeias. A possibilidade de contratação de novos professores e de ampliação do acesso à merenda fornecida pelo governo também parecem concorrer para o “interesse” pela criação desta modalidade de ensino nas aldeias. Na contramão, não se registram esforços nos cursos de formação de professores indígenas para capacitá-los a enfrentar o desafio deste nível de ensino, nem o governo federal editou qualquer referencial ou diretriz específica.

Outro dado significativo é o de uma ligeira melhora na distribuição dos alunos pelas diferentes séries do ensino fundamental, embora ainda seja elevado o número de alunos no início da escolarização, sinal de que, em boa parte das escolas indígenas, o ensino permanece voltado à alfabetização e a rudimentos de conhecimentos da matemática, não havendo diversificação e organização dos níveis de ensino. Nessas escolas, o ensino se dá de forma multiseriada, sendo os alunos divididos em iniciantes, alfabetizados e avançados.

Séries do ensino fundamental	Percentagem de alunos Indígenas <sup>108</sup>	
	1999	2005
1ª série	43,5%	32,75%
2ª série	23,0%	20,75%
3ª série	14,9%	15,75%
4ª série	9,4%	12,47%
5ª a 8ª série	9,2%	18,28%

Na mesma medida em que diminuem os alunos matriculados nas duas primeiras séries do ensino fundamental, aumentam os alunos matriculados nas séries seguintes, inclusive de 5ª. a 8ª. série. As matrículas no ensino médio

---

<sup>108</sup> Fonte: INEP, 2007.

também apresentam crescimento neste período: elas saltaram de 943 em 1999 para 7.184 em 2006<sup>109</sup>.

Ainda que incipiente, atesta-se com esses números a progressão da seriação nas escolas indígenas. Esta pode ser explicada por diferentes motivos. O primeiro e mais significativo, certamente, é o fato de que este processo resulta do fato de que a escola, como instituição, se instala de vez em contexto indígena, ancorada no modelo da escola nacional. Assim, não obstante a legislação prever formas próprias de organização escolar, a maior parte das escolas indígenas organiza o ensino ministrado por série e acompanha o ano letivo das demais escolas do município ou do estado, dependendo de sua vinculação. A implementação da seriação e a conseqüente busca pela continuidade dos estudos responde pela permanência da instituição escolar em meio indígena.

Esse processo de progressão da seriação também se explica, em boa medida, como resultado dos processos de formação de professores indígenas, qualificados em cursos de magistério indígena e agora, também, em “licenciaturas interculturais”. Uma formação mais qualificada dos professores indígenas tende a resultar numa maior oferta de níveis de ensino nas aldeias, criando novas oportunidades para que alunos indígenas continuem estudando dentro das terras indígenas. Com isso, evita-se que busquem a continuidade dos estudos em escolas não-indígenas na zona rural e urbana. Os dados do Censo Escolar de 2005 indicam um nível maior de formação dos professores em atuação nas aldeias quando comparados com os dados de 1999: enquanto 9,9% dos professores ainda não possuem o ensino fundamental completo e outros 12,1% têm esse nível concluído, os que possuem ensino médio concluído chegam a quase 65% e com ensino superior atingem o total de 13,2%.

---

<sup>109</sup> Ainda assim os dados evidenciam que o ensino médio é absolutamente incipiente nas escolas indígenas, sendo oferecido em apenas 99 escolas em 2006, distribuídas pelos Estados do Acre, Amazonas, Bahia, Maranhão, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, Paraíba, Pernambuco, Roraima, Sergipe, Santa Catarina e Tocantins. Nos demais Estados não há oferta de ensino médio diferenciado para estudantes indígenas. Em 2006, a CGEEI/SECAD concluiu uma avaliação sobre o ensino médio nas terras indígenas, mas os resultados da avaliação nunca foram divulgados.



É no contexto desses cursos de formação de professores indígenas que materiais didáticos diferenciados têm sido elaborados nas diversas áreas do conhecimento, em português, nas línguas indígenas e em versões bilíngües. Sua edição tem sido possível, principalmente, por meio de recursos federais, que viabilizam produções elaboradas por secretarias de educação, universidades e organizações não-governamentais. No Censo Escolar de 2005, 41,5% das escolas declararam contar com algum material didático próprio. Apesar do avanço em relação a 1999, quando apenas 30,5% das escolas contavam com esse tipo de material, este percentual é um indicador importante para o questionamento de uma escola indígena que tenha entre seus objetivos valorizar as línguas indígenas e os conhecimentos tradicionais: se mais da metade das escolas indígenas do país não conta com qualquer material didático próprio, trabalhando a partir da inexistência de materiais específicos ou utilizando apenas livros didáticos nacionais encaminhados pelo governo, que tipo de ensino, afinal, tem sido praticado nas aldeias?

Se é certo que já sabíamos da defasagem existente “*entre o avanço do discurso e da legislação sobre a educação indígena e a realidade de grande parte das escolas indígenas e programas educacionais oficiais oferecidos aos índios*” (Lopes da Silva, 2001: 17-18), o que esses dados do Censo Escolar permitem é a comprovação empírica de que a educação diferenciada é muito mais um discurso do que uma prática nas aldeias do país, o que vem a contradizer o tom quase sempre ufanista com o qual o governo propaga suas ações nessa área. Citando novamente Lopes da Silva, é fato que há hoje escolas indígenas em todo o país, e os dados do Censo Escolar estão aí a demonstrar exatamente essa nova realidade, mas é fato também que estas escolas “*não realizam o ideal da “educação diferenciada” almejada*” (2001:13), e isto os dados do Censo Escolar também estão demonstrando, quando evidenciam o baixo número de escolas indígenas que declaram incorporar aspectos da cultura indígena na escola ou utilizar materiais didáticos próprios.

Os poucos dados levantados pelo Censo Escolar a respeito do tipo de ensino praticado nas aldeias do país são, por força, reveladores dos impasses que se criaram no Brasil, quando se disseminou a proposta da educação diferenciada.

## Uma Situação sem retrato

Ainda que nenhum esforço de pesquisa qualitativa sobre a natureza do ensino realizado nas aldeias tenha sido empreendido desde que se estruturou a proposta de que os grupos indígenas no país teriam direito ao exercício de uma educação diferenciada, a série de dados coligidos aqui demonstra, antes de tudo, uma precariedade não só das condições de ensino nas aldeias, como dos próprios dados quantitativos disponíveis para retratá-la até este momento.

Nenhum sistema de informações consistente sobre o conjunto das escolas indígenas e o ensino nelas praticado foi organizado no âmbito federal que permita monitorar essa modalidade de ensino e o impacto dos programas e recursos alocados para o seu desenvolvimento. As iniciativas até agora empreendidas, e que foram aqui inventariadas, tanto as da FUNAI quanto as do MEC, no sentido de precisar o universo de escolas, alunos e professores nas aldeias, mostram que os instrumentos criados são frágeis e imprecisos e não se inserem em procedimentos sistemáticos e institucionalizados, incorporados como rotinas entre aqueles que têm a função de planejar e executar as políticas públicas de educação escolar indígena no país. Os dados e informações coligidos, ainda que permitam apontar tendências e retratar situações específicas, não são utilizados como indicadores para o monitoramento de ações, elaboração de programas, planejamento de políticas e avaliação de resultados<sup>110</sup>.

O MEC segue, ano a ano, coletando informações sobre as escolas indígenas por meio do Censo Escolar, mas a maior parte destas informações não é sequer trabalhada, permanecendo inacessíveis no cadastro nacional das escolas do país. Se o INEP passou a disponibilizar, em anos recentes, uma informação limitada, apresentando “*apenas o total de matrículas em escolas indígenas e o total de escolas indígenas segundo dependência administrativa; localização, nível de ensino; série e abrangência geográfica*”, como nos dão

---

<sup>110</sup> Um estudo sobre a forma pela qual o MEC distribuiu entre os sistemas de ensino do país os recursos para implementação do Plano de Ações Articuladas – Educação Indígena (conhecido pela sigla PAR-Indígena) confirmaria tal assertiva.

conta Azevedo e Cano (s/d:04), fato é que o conjunto dos dados coletados no formulário do Censo Escolar continua desconhecido e o que é divulgado sofre de distorção.

Se ainda cabe um exemplo, basta que se verifiquem os dados apresentados pelo INEP em 2008. Na listagem oficial produzida por esta autarquia, consolidando as informações coletadas no Censo Escolar de 2007, foram identificadas 2.572 escolas indígenas atendendo uma população estudantil de 214.749 alunos. Após uma primeira verificação da CGEEI, com checagem e conferência dos nomes e localização das escolas então identificadas como indígenas, apontou-se um erro de inclusão de 82 escolas não-indígenas, inflacionando o número de alunos em mais 37.000 indivíduos. Sem um trabalho de checagem e conferência de informações, como o que vem sendo realizado pela CGEEI, de modo caseiro e não oficial, já que as inconsistências verificadas não podem ser corrigidas diretamente na base de dados das escolas do país, o sistema atualmente existente no INEP só é capaz de produzir imagens precárias do universo retratado.

A realização de levantamentos específicos, com intervalos regulares de tempo estabelecidos, seria um mecanismo talvez mais eficiente para enfrentar o desafio de retratar o ensino nas aldeias, incluindo, inclusive, questões de caráter mais qualitativo<sup>111</sup>. Mas isto não parece estar no horizonte do governo federal. É o que se pode depreender de debate recente ocorrido na Comissão Nacional de Política Indigenista (CNPI), quando representantes de professores indígenas e organizações não-governamentais apresentaram a reivindicação para realização de um novo censo escolar indígena, “*como instrumento que permita a avaliação e monitoramento da política de educação escolar indígena*”<sup>112</sup>. O atual dirigente da Secretaria de Educação Continuada,

---

<sup>111</sup> Azevedo propõe que os Censos Escolares realizados pelo MEC, e não os Censos Demográficos realizados pelo IBGE, sejam o instrumento adequado para uma coleta detalhada de informações sobre as escolas indígenas, que deveria ser pautada pelos princípios estabelecidos na legislação que rege a educação indígena no país, de modo a se compor “*indicadores que possibilitem uma avaliação do cumprimento do papel social das escolas indígenas*” (2006: 57).

<sup>112</sup> Cf. Comissão Nacional de Política Indigenista/Subcomissão de Educação Indígena. 2008. *Demandas e Propostas para a melhoria da educação Escolar Indígena no Brasil*. Manusc., 4 págs.

Alfabetização e Diversidade (SECAD) argumentou que considerava desnecessário tal empreendimento, porque contavam com o Censo Escolar anualmente realizado nas escolas do país e que este fornecia de modo satisfatório informações para o desenvolvimento das ações de educação indígena<sup>113</sup>. Em documento posterior, a Subcomissão de Educação da CNPI discordaria da posição do MEC e manteria a proposta de realização de um censo específico “*que possa produzir indicadores sobre a realidade do ensino nas escolas indígenas, contendo informações sobre os professores indígenas, materiais didáticos diferenciados, ensino bilíngüe, etc*” justificando que “*um único censo específico foi realizado há quase dez anos, quando se evidenciou a precariedade do ensino nas aldeias e nenhuma outra avaliação processual foi realizada desde então*”<sup>114</sup>. O debate ocorrido no âmbito da CNPI revela não só divergências na avaliação dos instrumentos que retratam a realidade das escolas indígenas do país como também em relação ao uso que deles se fazem no monitoramento da política em curso para essa modalidade de ensino.

O questionamento feito por Gersem Baniwa, no seminário promovido pelo MEC, e reproduzido como epígrafe deste capítulo, apesar de várias tentativas governamentais, permanece em aberto: *Como vamos tratar das demandas indígenas sem conhecer a realidade?* O pouco que se consegue entrever desta realidade, a partir dos dados até hoje coligidos, indica que a escola como instituição está instalada e presente na vida de praticamente todas as comunidades indígenas do país, mas que o exercício da educação diferenciada no cotidiano dessas escolas tem baixa efetividade e que as demandas formuladas pelos grupos indígenas em termos de uma educação de qualidade não encontraram, ainda, respostas nesse modelo proposto.

---

<sup>113</sup> Cito a fala do Secretário da SECAD, André Lázaro, na reunião da CNPI: “*Com relação a um censo específico, já existe um censo específico feito pelo INEP, que é extremamente cuidadoso. Ele levanta, inclusive, qual é a língua com que se oferece aquele nível educacional. Portanto, eu queria ponderar com os colegas que a sugestão contida no terceiro item do primeiro quesito já está atendida porque o INEP já faz um censo educacional*”. In CNPI, *Ata da 5ª. Reunião Ordinária da CNPI*, 18 e 19 de junho de 2008.

<sup>114</sup> Cf. Comissão Nacional de Política Indigenista. 2008. *Demandas das Subcomissões ao Governo Federal*. Manusc., 20 págs.

Eu avançaria ainda mais concluindo que, o que os dados disponíveis do Censo Escolar, em que pese sua fragilidade e a impossibilidade de coleta de informações e dados de caráter mais qualitativo, permitem entrever é que talvez o resultado mais concreto até agora alcançado pela proposta da educação diferenciada no Brasil foi a aceitação da instituição escolar em todas as comunidades indígenas no país.

## Capítulo IV

### ***Vamos precisar de tempo, para fazer diferente.***

*Estamos avançando nas leis, mas nossa cabeça foi treinada pelos brancos, para fazer as coisas de um determinado jeito. Ainda vamos precisar de tempo, para fazer diferente. Na prática, ainda temos uma escola dissociada da nossa realidade. Diferenciado não quer dizer de qualquer jeito. O diferenciado é o conhecimento da nossa cultura, o conhecimento da nossa língua, os nossos saberes. O diferenciado é que ela tem que ser de boa qualidade. E para isso, precisamos formar os nossos professores, porque eles terão que ser capazes de trabalhar com os nossos conhecimentos, nossa grafia, nossa matemática e também com os conhecimentos ditos universais. Assim, o professor é também um pesquisador. A educação indígena pode ajudar a manter a nossa cultura, pode nos ajudar a continuar vivendo de um modo diferente.*

***Euclides Macuxi***

Em agosto de 2000, o Ministério da Educação reuniu em Brasília um grupo de professores indígenas numa reunião técnica sobre formação em serviço. Tratava-se de mais um seminário para subsidiar a elaboração de um documento referencial, que o MEC estava elaborando, com orientações para a implantação de programas de formação de professores indígenas pelas secretarias estaduais de educação do país. Quinze professores indígenas, de diferentes regiões do Brasil, foram convidados a fazer contribuições sobre

como deveriam ser esses processos<sup>115</sup>. Euclides Macuxi, que tem se destacado como uma importante liderança no cenário indígena do país, foi um deles<sup>116</sup>. Ao se pronunciar nessa reunião, ele circunscreve a educação diferenciada, primeiramente, em seu sentido prático: a educação indígena é diferenciada porque trabalha com os conhecimentos indígenas, com a cultura, a língua, a matemática indígena e não somente com conhecimentos considerados escolares ou universais. Mas não só. Euclides aborda também seu sentido político: a educação diferenciada tem como horizonte possibilitar que os índios possam continuar vivendo do seu modo e mantendo sua cultura. Para que isso ocorra, ele afirma que é preciso formar professores indígenas como pesquisadores em seu próprio grupo, de forma a serem capazes de sistematizar e trabalhar com os conhecimentos indígenas na escola e, deste modo, realizar a proposta da educação diferenciada. A clareza com que vislumbra a dificuldade de se dar concretude a tais idéias chama atenção na fala de Euclides. Diz ele expressamente, “*nossa cabeça foi treinada pelos brancos, para fazer as coisas de um determinado jeito*”, e por isso precisarão de tempo para poder propor uma escola diferente, que se aproxime e dialogue com a realidade de suas comunidades.

---

<sup>115</sup> Esta reunião técnica, realizada entre 23 e 25 de agosto de 2000, foi precedida de uma reunião sobre currículo de formação de professores indígenas (março de 2000), envolvendo coordenadores de programas de formação de professores indígenas conduzidos por organizações não-governamentais e universidades. Acompanhei essa reunião como um dos responsáveis pela redação final desse documento. Uma terceira reunião técnica foi promovida pelo MEC, em outubro de 2000, intitulada “Seminário nacional de técnicos das secretarias estaduais de educação sobre formação de professores indígenas”. Todas essas reuniões foram subsidiárias para a elaboração do documento *Referenciais para a Formação de Professores Indígenas* (MEC, 2002b), que ainda foi objeto de um conjunto de pareceres elaborados por especialistas de universidades, ONGs e professores indígenas (Cf. MEC, 2002b: 81-82). Essa seqüência de seminários é ilustrativa do modo como o Ministério da Educação, nesse período, se relacionava com os diferentes atores da educação indígena: inicia a coleta de informações e diretrizes a partir das experiências consolidadas por ONGs e universidades, depois convoca professores indígenas para compor um perfil dos professores indígenas e, só num terceiro momento, socializa as discussões com os técnicos dos sistemas de ensino.

<sup>116</sup> Além de ter sido professor indígena, Euclides Macuxi vem ocupando diferentes cargos nos últimos anos, não só administrativos no campo da educação indígena, mas também no movimento indígena. Atualmente é o coordenador de um programa do Ministério do Meio Ambiente (PDPI), em Brasília.

O resultado principal da reunião, da qual Euclides participou, foi a elaboração de um perfil do professor indígena, o “*profissional necessário à condução do processo escolar em terras indígenas*” (MEC, 2002:05)<sup>117</sup>. Refletir sobre esse perfil, que habilidades ele deve possuir de antemão e que competências ele deve desenvolver no processo de tornar-se professor, é uma questão que tem estado presente não só no âmbito das políticas públicas, mas também em encontros de professores indígenas locais e regionais, em que se discutem novos caminhos para a educação indígena no país. Nesse debate, uma certeza se impõe: a natureza do processo de formação de professores indígenas é absolutamente determinante para sua atuação didática e política à frente da escola indígena. Daí Euclides reivindicar tempo, para poder fazer algo diferente do que os *brancos* lhes ensinaram.

Neste capítulo, interessa justamente por em relevo a figura do professor indígena e os processos que têm propiciado sua formação para atuar nas escolas das aldeias. Para tanto, organizei a exposição em dois momentos. Início apresentando trechos de duas entrevistas realizadas com professores indígenas que, ao relatarem suas histórias de vida, permitem que conheçamos duas trajetórias que articulam problemáticas e questões relacionadas à formação de índios como professores, assunto que gostaria de aprofundar neste capítulo. Na seqüência, trato de sumarizar as principais características e diferenças entre os processos de formação de professores indígenas conduzidos por organizações não-governamentais, que foram pioneiras nessa formação, e por secretarias de educação, que assumiram essa formação como uma linha de atuação, quando se reorganizou o atendimento às escolas indígenas no Brasil, a partir de 1991. A intenção é refletir sobre tais processos, tentando evidenciar, de um lado, a recorrência de um discurso que enaltece os processos de formação de professores e as competências que estes devem desenvolver como pesquisadores, gestores e docentes das escolas indígenas, e, de outro, os percalços, até agora inevitáveis, de práticas que tendem a se

---

<sup>117</sup> Mindlin analisa a versão final desse documento elaborado pelo MEC e lançado no final de 2002. Problematizando o perfil e os papéis que se esperam do professor indígena, ela mostra que muitas das idéias defendidas no documento precisam ser trabalhadas localmente, de modo a ganhar densidade nas experiências concretas de cada contexto étnico particular (Cf. Mindlin, 2003).



burocratizar e empobrecer no interior dos sistemas de ensino, quando transformadas em políticas públicas.

Nessa análise, pretendo acompanhar o processo por meio do qual um conjunto de práticas de formação de professores indígenas transforma-se em uma política pública do Estado brasileiro, como parte do esforço realizado nos anos 90 no país de implantar uma nova proposta de educação em contexto indígena. Tal processo se tornou possível na medida em que um conjunto de atores conseguiu trazer, para dentro do debate dessa nova política em gestação, práticas de formação que vinham sendo executadas em diferentes contextos etnográficos, conduzidas por iniciativas de organizações de apoio aos índios. Uma vez recepcionadas e incorporadas como constitutivas de uma nova política pública, essas práticas sofrem diferentes tipos de constrangimentos ao serem propostas como modelos de referência para os sistemas oficiais de ensino. Num primeiro momento, vemos que todos os atores da rede aqui focalizada estão em contato, dialogando, mas também disputando espaços e legitimidade, e também negociando métodos e modelos de formar professores indígenas. Num segundo momento, tal situação se modifica, quando atores vinculados às organizações não-governamentais e especialistas de universidades perdem a proeminência que tinham no âmbito dessa rede, ao mesmo tempo em que técnicos dos sistemas de ensino estaduais reforçam sua atuação, assumindo e propondo processos de formação de professores indígenas. Nesse momento não só se aprovam normas imputando a esses sistemas a responsabilidade formal pela formação de professores indígenas, como ampliam-se os recursos destinados à criação e implantação de novos programas de formação. Nesse rearranjo de posições, em que uma das conexões dessa rede se desfaz, com a perda do espaço que até então as organizações não-governamentais e especialistas vinculados as universidades tinham, ganham protagonismo os representantes dos sistemas de ensino. No âmbito dessa rede mais estreita, onde o diálogo e a negociação são restringidos, novas práticas de formação, agora alçadas à condição de efetivarem uma política pública, são postas em marcha. Dando continuidade à análise deste processo, nesse capítulo, pretendo mostrar em que medida esse rompimento em uma conexão da rede de atores aqui analisada se faz sentir no

modo como as políticas públicas passaram a ser executadas pelos sistemas de ensino. A simplificação de proposições, a homogeneização de procedimentos e a desconsideração de contextos que acompanham a institucionalização de práticas de formação de professores indígenas são justamente reflexos desta ausência de atores que antes detinham espaço para experimentar e propor modelos alternativos e inovadores.

### **Diálogo com professores indígenas**

Dois professores indígenas, duas histórias de vida, duas visões sobre os rumos da educação escolar indígena no Brasil. Em comum, o fato de serem hoje expoentes dessa nova categoria de profissionais indígenas. Joaquim Maná, Kaxinawá, e Fausto Mandulão, Macuxi, são lideranças do que se poderia chamar de movimento educacional indígena, com diferentes tipos de atuação local, regional e nacional. Nestas duas entrevistas, eles relatam como se tornaram e se formaram professores, ao longo de seus percursos de vida. Por meio desses depoimentos é possível identificar questões, articular problemáticas e vislumbrar processos distintos de formação de índios como professores para atuarem em suas comunidades. Ambos estavam envolvidos em propostas de licenciaturas interculturais para professores indígenas, quando as entrevistas foram realizadas, em 2002, evidenciando a importância política que a questão passou a ter recentemente<sup>118</sup>.

No que segue, apresento trechos das entrevistas realizadas, entremeados com comentários suscitados pela fala dos entrevistados, quer contextualizando-as, quer articulando outras situações e questões que me parecem pertinentes para entender o que estão dizendo.

---

<sup>118</sup> Essas duas entrevistas foram realizadas no primeiro semestre de 2002, em Brasília, em intervalos de reuniões da Comissão Nacional de Professores Indígenas, criada pelo Ministério da Educação em 2001, da qual os dois faziam parte na época. Fiz entrevistas com outros professores indígenas que compunham essa Comissão, mas estas duas me parecem mais significativas em evidenciar processos bem distintos de formação e de inserção na educação indígena: um nos remete ao modelo dos internatos religiosos, outro ao contexto da luta por reconhecimento étnico e territorial. Seleccionei para esse capítulo alguns trechos dessas entrevistas, que foram publicadas, na íntegra, no *Em Aberto*, vol.76 (Cf. Grupioni, 2003b: 154-176).

## Entrevista com Fausto Mandulão Macuxi

Fausto Mandulão Macuxi, 47 anos, está hoje na Divisão de Educação Indígena de Roraima e é membro do Conselho Estadual de Educação daquele Estado. Liderança no campo da educação indígena na região Norte, integra a Organização dos Professores Indígenas de Roraima (OPIR) e está na coordenação do Conselho dos Professores Indígenas da Amazônia (COPIAM).

*No começo da nossa conversa, você falou que vários professores estudaram em internatos da igreja católica. Você também estudou?*

*Eu estudei 8 anos no internato. Eu entrei lá com 12 anos, sai de lá com 21 anos. Esse internato era em Surumu, uma estrutura física própria que a igreja católica tem lá. A finalidade era pegar os órfãos, os órfãos indígenas e não-indígenas. Em 1977 eles começaram a reformular a proposta de trabalho do internato, no sentido de preparar os alunos para as comunidades, só que não na intenção de serem professores, mas na intenção de serem catequistas: a intenção era você voltar cedo para a sua comunidade para ser o catequista, para divulgar as coisas da igreja, fazer a catequese na comunidade.*

*Você viveu mais de 8 anos lá no internato!*

*É, fiquei 8 anos: 4 anos estudando e 4 anos trabalhando. Quando eu terminei a 8ª série, eu já fui para sala de aula do próprio internato. Eu dava aula para as crianças da 4ª série e dava aula também de 5ª a 8ª série, mesmo só tendo 8ª série. Eu dava aula de ciências. Lá só podia dar aula em português. Depois que eu passei lá 4 anos trabalhando, eu voltei para a comunidade e fui trabalhar na aldeia.*

*Mas aí você foi ser professor ou foi ser catequista?*

*Eu fui ser professor, fui casado. Casei lá no internato com minha acompanhante. Ela morava lá, era aluna minha, eu dava aula para ela.*

Fausto Mandulão foi um dos muitos jovens Macuxi, Wapichana, Taurepang e Ingarikó que passaram pela Missão-Escola São José de Surumu, ligada à Igreja Católica, instalada na década de 40 na região de Pacaraima, Roraima, com a intenção de promover o processo de integração e civilização de populações indígenas da região, hoje Terra Indígena Raposa Serra do Sol. Na década de 70, esse internato foi fechado e em 1985 os tuxauas e os missionários da Consolata chegaram a um acordo a respeito das instalações de Surumu, transformando-as num centro de formação de profissionais indígenas (Dias da Silva, 2000: 34)<sup>119</sup>. Uma escola agrotécnica passou a funcionar no local, formando índios que desenvolvem projetos de agricultura e pecuária em suas comunidades. Recuperação de áreas degradadas, agricultura orgânica, hortas comunitárias passaram a mobilizar estudantes e comunidades indígenas em anos recentes e o Conselho Indígena de Roraima (CIR) passou a ter um papel importante na condução das atividades ali realizadas. Em setembro de 2005, um grupo de homens encapuzados e armados invadiu e incendiou o Centro Indígena de Formação e Cultura Raposa Serra do Sol, nome com que foi rebatizado o Internato de Surumu, como represália pelo andamento do processo de demarcação daquela Terra Indígena<sup>120</sup>, que viria a ser concluído somente em 2009, quando o Supremo Tribunal Federal, após longa batalha administrativa e jurídica, decidiria a favor do cumprimento do direito dos índios a um território demarcado de forma contígua.

De internato religioso para órfãos a um centro de formação indígena, voltado à valorização de conhecimentos tradicionais e de melhoria das condições de vida das comunidades indígenas da região, Surumu é, em muitos sentidos, um símbolo das mudanças que ocorreram no contexto das políticas indigenistas nas últimas décadas, e da renovação de concepções que se impôs

---

<sup>119</sup> No projeto do curso de licenciatura intercultural preparado pelo Núcleo Insikiran (UFRR) consta que com o fim do internato e a criação de um centro de formação, já em 1972 uma primeira turma de professores indígenas foi habilitada para lecionar de 1ª a 4ª séries, e que em 1975, uma outra turma foi habilitada, desta vez, para lecionar até a 8ª série (Cf. Núcleo Insikiran de Formação Superior Indígena. 2002. *Projeto do curso de licenciatura intercultural*. Boa Vista: mimeo, 29 págs.).

<sup>120</sup> Cf. [http://www.nosexistimos.org/mais\\_sobre\\_povos\\_indigenas\\_2.html](http://www.nosexistimos.org/mais_sobre_povos_indigenas_2.html)

a diversos agentes, religiosos inclusive, em relação a suas práticas e a pensar o futuro dos grupos indígenas no país. O relato de Fausto Mandulão tem relação com essa história, mais especificamente na década de 70, quando ele passa a ser um dos internos do Surumu. Os detalhes que revela de sua vida naquele internato interessam aqui na medida em que permitem nos aproximar de um dos modelos de educação para índios, implantando no século passado, que esteve presente em diferentes regiões do país, e que motivará, em anos recentes, a construção de novos modelos de educação em contexto indígena. Creio que não seria exagerado propor que o movimento renovador em termos de propostas para a educação escolar indígena que se verifica atualmente na região do Rio Negro, por exemplo, não só dialoga como é fruto da experiência de convivência de várias comunidades com os internatos salesianos ali instalados há muito tempo (Cabalzar Filho, 1999). Do mesmo modo, creio que a experiência vivida no internato de Surumu também condiciona a atuação de vários professores indígenas, que por lá passaram, no movimento de professores indígenas de Roraima e de sua atuação no contexto nacional.

Em linhas gerais, é conhecido o modo de operar dessas instituições e vários pesquisadores se debruçaram sobre elas, para entender seu funcionamento e o impacto que tiveram sobre determinadas comunidades indígenas (Cf. Wright (org.), 1999). O que há de especial, no relato a seguir, é a facilidade com que a descrição de Fausto nos aproxima do dia-a-dia de uma instituição desse tipo.

*Você não gostaria de contar essa história desde o começo?*

*Eu nasci na aldeia Boqueirão, era município de Boa Vista, atualmente é de Alto Alegre. Nasci no dia 06 de setembro de 1961, estudei naquela comunidade, na escola General Rondon, com um professor branco, que, inclusive, ainda mora lá, é professor aposentado. Ele se chama Joaquim, era pernambucano, era anti-indígena, não gosta de índio. Mas lá na comunidade, todo mundo gostava dele, porque ele colocava ordem. As pessoas colocavam os filhos na educação dele. E eu terminei a 4ª série com ele, que hoje em dia está um velhinho de 80 anos. Eu repeti umas 2, 3 vezes porque não tinha para onde ir depois da 4ª série. Mas aí apareceu a igreja católica, que tinha uma influência nas comunidades indígenas,*

*e o padre chegava e dizia “olha nós estamos abrindo vaga para os bons alunos que querem estudar, ser um bom catequista na comunidade. A igreja é uma coisa boa, vamos salvar vocês”.*

Nesse trecho inicial de seu depoimento, Fausto se refere a uma situação que me parece ter sido muito característica, até alguns anos atrás, em várias comunidades indígenas, que já contavam com um ensino minimamente organizado, que é a de promover a repetência continuada dos estudantes que teriam completado o equivalente ao quarto ano do ensino fundamental, e que continuavam na mesma série como forma de continuar freqüentando a escola. A partir dessa situação, usualmente, dois caminhos se colocavam: o abandono da escola, já que esta nada mais tinha a oferecer, ou a busca pela continuidade dos estudos nas escolas das cidades. Situação semelhante a relatada por Fausto é apresentada por um professor do Amapá: *“As crianças na aldeia ficam pulando para frente e para trás, não avançam porque a escola lá é ruim. Parece canguru, passa para a frente e para trás e nunca sai da 4ª. Série. A necessidade de ir buscar uma escolaridade fora da aldeia é porque a escolaridade na aldeia é ruim. Por isso buscamos fora o que a gente não tem na aldeia. Na cidade, parece que está evoluindo nos estudos (Juventino Kaxuyana, 2007).*

A possibilidade de oferecer outros níveis de escolarização nas escolas das aldeias é o que explica, em grande medida, a ampliação dos programas de formação de professores indígenas em anos recentes, inclusive em termos de se alcançar a formação em nível superior. Uma maior qualificação dos professores indígenas foi uma demanda que se construiu paralelamente à implantação e institucionalização da seriação nas escolas indígenas, de um lado, e do movimento de assumir a escola como uma instituição a ser gerida localmente, sem a presença e interferência de professores não-índios, de outro. Assim, se num primeiro momento, tratou-se de se exigir programas que viabilizassem que os professores indígenas pudessem completar sua escolarização e tivessem uma formação em nível médio que os habilitassem para as turmas das primeiras séries do ensino fundamental, logo, a questão da continuidade dos estudos desses alunos, colocaria em pauta a necessidade de ampliar a formação desses professores para o nível superior, de modo a

garantir não só o segundo ciclo do ensino fundamental, mas também o ensino médio nas escolas das aldeias.

Por sua vez, nunca é demais lembrar que com a disseminação da importância da escola entre os grupos indígenas, a evasão das aldeias em busca da possibilidade de continuidade de estudos, em escolas na cidade, continua sendo uma questão premente para várias comunidades indígenas. Este foi um problema amplamente debatido nos encontros de professores indígenas promovidos pela COPIAR, nos anos 90, quando se discutiu como evitar que a escola funcionasse “como porta de saída da comunidade” (Cf. Dias da Silva, 1997).

*Ai eu fui indicado e fui para a Missão Surumu em 1975. Quando eu cheguei lá, tive um impacto. Porque eu vivia na minha comunidade, com meus pais e todos os meus familiares. Aí você chega lá, numa estrutura diferente, região diferente, com pessoas diferentes, é difícil. Todas as noites eu chorava, chorava mesmo, porque tinha saudades do meu pai, da minha mãe, da minha comunidade. Estava num local completamente diferente, com uma realidade completamente diferente. Na comunidade a gente comia banana, fruta, melancia, macaxeira, buriti, bacaba, manga. No internato tinha: feijão, que eu não sabia, verdura eu não sabia, e era obrigado a comer. Lá no internato você era obrigado, as pessoas índias que estavam lá, que eram chamados de assistentes, obrigavam a gente. Eles colocavam aqueles que eram mais antigos da comunidade em cada mesa de seis pessoas e ele coordenava aquela mesa ali. Aí, os novatos que estavam naquela mesa obedeciam aquela pessoa mais antiga: ela mandava em você, fazia o que queria com você, dizia que o padre ia expulsar você, dava cascudo, obrigava você a comer feijão, comer verdura, que não era da cultura. A gente sofria demais: eu tinha medo, pois quem aprontasse no internato era expulso. Então eu tinha medo de ser expulso: se eu fosse expulso, eu voltaria para minha comunidade e eu sabia que meu pai iria me castigar porque ele tinha confiado em mim para estudar. Eu fiquei esses 4 anos, depois me acostumei e aí o padre, por minha atitude, de como eu me comportava no internato, me escolheu como assistente. Eu era o chefe de todos os alunos que estudavam ali: eram 48 alunos. Eu começava a dar as ordens. Eu passei de assistente a chefe deles, ai orientava no trabalho e na oficina.*

*Tinha escola e tinha atividade de trabalho?*

*Tinha atividade que você fazia: se o aluno estudasse de manhã, à tarde trabalharia, se ele estudasse de tarde, de manhã trabalharia. Trabalhava na horta, na granja, na oficina de carro, cuidar de porcos, cuidar de gado, tirar leite, fazer matança, cortar carne, a limpeza da escola, tinha que trabalhar na plantação de banana, de batata. Tudo isso tinha que ser feito, e eram os alunos que faziam: eram 48 alunos que tinham que se manter ali.*

*No internato todo eram 48 alunos?*

*Não, só do lado dos homens, e tinha o lado feminino. As freiras também estavam lá. Como tinha recurso que vinha do território de Roraima, da Funabem, da FUNAI e da própria igreja, eles compravam roupas, alimentação, açúcar, café, leite, essas coisas que não se fabricava lá. Então a gente tinha que trabalhar em troca dos bens que eles davam para a gente. Sabe como é coisa de padre, você tem que estar todo certinho, não podia ser cabeludo, todo mundo cortava o cabelo curtinho, anda bem vestido.*

*E nesse tempo, vocês visitavam a comunidade?*

*Tinha duas comunidades bem próximas do internato, mas a gente não podia ir não, a gente ficava interno assim no confinamento mesmo de um ano, ficava ali, preso no internato. Uma vez por ano, nas férias, a gente ia para a comunidade e quando voltava para o internato, o padre ia na comunidade para saber como é que você tinha se comportado, se você foi na igreja, se fez os cultos, ensinou os cantos, tudo isso. Depois tinha reunião dos padres, e aí eles contavam: “olha, fulano de tal região fez isso e isso e aquele não fez nada”. Aí você era chamado atenção, você era chamado atenção porque você não fez nada durante as férias, não fez nada na sua comunidade. Muitos alunos foram expulsos porque aprontavam. Havia uma vila próxima, e eles iam lá e tomavam cachaça ou então porque arranjavam namorada dentro do internato: não podia ter namoradinha. Aí eram expulsos. O regime era muito fechado. Você tinha alimentação no horário certo e na comunidade você é livre, levanta a hora que quer, vai banhar, faz o que quer. No internato não, é tudo na hora: o primeiro horário era de 6 horas da manhã, tinha que acordar e começava a rezar: a pessoa sentava na rede, fazia o sinal da cruz, sem saber, ainda dormindo, e tinha que rezar uma oração. Depois levantava, ia escovar o dente, tomava banho e ia para o salão fazer um momento de oração, que era o círculo bíblico, onde você lia uma parte da bíblia e falava um pouco. Tinha que de qualquer jeito interpretar, dizer o que que você entendeu daquilo lá. Ai*



*depois disso, 7 horas ia para o café: chegava no refeitório, só podia sentar na mesa quando todo mundo chegasse ali. Se isso tivesse faltado uma pessoa, ninguém se sentava, ninguém tomava café. Aí quando todo mundo estivesse lá, aí começava uma oração e todos comiam, tomavam café. Depois disso, só saía quando todo mundo também tivesse terminado o café: levantava, rezava novamente e saía. Depois quem ia para a escola, ia para a escola e quem ia para o trabalho, vestia roupa para o trabalho e ficava lá trabalhando. Tinha a hora do intervalo, tinha merenda, sempre acompanhado do assistente. E vinha alimentação: laranja, banana, batata cozida, cana, verdura, ovos porque nós tínhamos granja. Mas vinha limitado, uma para cada um e tinha gente que não ficava contente com uma banana, ou com uma laranja. E o que os índios faziam? Eles iam no pomar e arrancavam do pé, tiravam escondidos. No galinheiro chegava-se a tirar frangos, desviavam ovos, pegavam farinha lá na cozinha. Às vezes, a gente ia pescar à noite, escondido: pegava peixe e comia lá na beira do rio. Quando batia o sino, tinha que estar lá, no almoço, na missa. Aquele sino era para tudo: almoço, janta, café, para a missa e para reunião extraordinária, urgente. Se batesse o sino num horário que não era comum, aí a gente ficava logo curioso e corria para lá para saber o que era. Então era assim, tudo com horário estabelecido. Nove horas era para dormir. Tinha hora para tudo, para entrar e para sair do colégio. 5h30 saía da aula, ficava aquele momentinho lá, vestia a roupa e ficava passeando um pouco. Sempre tinha que estar com uma bibliazinha na mão. No domingo tinha de ir a missa, todo mundo tinha o dever de ir na missa e na segunda-feira tinha que discutir sobre o que o padre tinha falado no sermão: então, você era obrigado a prestar atenção no máximo que pudesse, tinha que estar muito ligado à questão religião, que era a função principal ali.*

Fausto nos remete, neste trecho de seu depoimento, ao dia-a-dia do funcionamento do internato, rememorando a disciplina rígida, o controle das atividades, a imposição dos horários, os modos de comportamento esperado, a proibição de comunicação nas línguas maternas, as aulas, o trabalho, as orações e as missas. Internatos religiosos, como instituições totais (Goffman, 1974), foram uma experiência recorrente em várias regiões do Brasil: Roraima, Amazonas e Mato Grosso sediaram experiências conduzidas por diferentes ordens religiosas, pautadas pela idéia da catequização e da integração das crianças indígenas, onde a adequação às normas do internato era o primeiro

passo para a submissão às normas da sociedade nacional (Cf. J. Silva, 1999)<sup>121</sup>.

Muitos professores em atuação em escolas indígenas e integrantes de movimentos de professores indígenas no Brasil compartilham histórias semelhantes a esta que Fausto Mandulão nos conta neste trecho desta entrevista. A experiência passada nessas instituições, o condicionamento a que foram submetidos e, posteriormente, o trabalho que foram desenvolver como professores, seja no âmbito destas instituições, seja a partir delas em suas comunidades de origem, constituem um substrato a partir do qual esses professores passam a formular novas proposições para a educação escolar indígena. Fausto Mandulão é, assim, expoente de uma geração de professores indígenas, cuja atuação no movimento indígena é marcada por uma história comum de escolarização e convívio com ordens religiosas e por um modelo de escola indígena, seja o internato ou a escola da missão, que se pretende ver suplantado.

*Em Roraima, a organização dos professores tem um papel muito importante na educação indígena. Como você avalia a situação da educação indígena lá no seu Estado?*

*Eu entrei no movimento indígena em 1988. Eles me pegaram e então eu comecei no movimento de professores. Em 1991, quando a gente criou o movimento dos professores indígenas em Roraima, a gente percebeu que muitos avanços haviam sido conquistados, com as discussões sobre a escola que temos e a escola que queremos. Nós procuramos nortear a educação no Estado de Roraima: temos um grupo bem consistente lá, com um número expressivo de professores indígenas envolvido. A maioria desses professores passou pelas escolas de internato da igreja católica e já tinham um pensamento formulado no sentido de avaliar a escola que estava sendo feita pelo Estado. Em Roraima, quem promove a educação indígena sempre foi o próprio Estado, com alguma participação histórica da igreja. E aí se pensou em melhorar a formação, até porque a nossa formação na época era até a 8ª série. Terminava e ia para a escola trabalhar. Na época surgiu esse pensamento, essa idéia de revitalizar a cultura: se falava em resgatar, resgatar a cultura. Porque nas comunidades*

---

<sup>121</sup> Em Wright (org.) 1999, vários trabalhos analisam a atuação de ordens religiosas católicas entre grupos indígenas, por meio da instalação de internatos e missões.

*existia uma invasão física, tanto invasão cultural quanto política. A gente começou a afunilar esse pensamento da formação do próprio professor e também uma formação completa do índio, da liderança, das pessoas da saúde. E os professores avançaram muito nesse sentido: foi se criando mecanismos dentro do Estado para que acontecesse o magistério indígena para formar os professores. Isso foi uma batalha, uma luta da organização dos professores que resultou na construção dessa proposta. E o Estado de Roraima fez nome em cima disso, porque o programa ganhou até prêmio.*

*Você está falando do magistério parcelado?*

*É, do nosso magistério parcelado indígena que ajudou a formar os primeiros professores indígenas. Agora já se pensou numa coisa mais na frente: a questão da formação superior. Começou-se a perceber que era necessária a implantação de escolas de ensino médio nas comunidades indígenas e então houve a necessidade de ter professores qualificados, com licenciatura, com 3º grau, para atender essas necessidades. A gente começou a discutir profundamente a formação de professores já na primeira assembléia que houve, e agora na sétima assembléia que aconteceu em Malacacheta, chamamos a universidade e começamos mesmo a pressioná-la, para ter um diálogo com a gente. Até que eles criaram um núcleo institucional de formação superior indígena e começaram os trabalhos de discussão nas regiões, com as comunidades e lideranças para definir que tipo de curso a gente queria fazer, o que estudar nesses cursos. Nós estamos fechando essa proposta.*

*(...) No nosso trabalho, a gente começou a discutir a questão da implantação da língua indígena, porque naquela circunferência de 100 km ao redor de Boa Vista, praticamente todas as comunidades se descaracterizaram no sentido de não falar mais a própria língua. A invasão ficou tão forte que as pessoas se envergonharam de se identificar como índio, de valorizar sua identidade e de falar sua própria língua. Então são pouquíssimas as comunidades que falam a língua. A gente está atualmente encontrando dificuldades na implementação da língua materna nestas comunidades, porque isso vem com uma idéia de que é retrocesso. Então precisa ter um trabalho de conscientização forte e a OPIR está trabalhando muito em cima disso e levando ao conhecimento das próprias comunidades a questão da legislação que dá esse direito aos índios. Nós temos trabalhado bastante em cima da implementação da língua materna até porque a gente não encontra lá professores bilíngües: a gente tem que importar de outras regiões e levar para essas comunidades.*

Num Estado avesso à problemática indígena, creio que Fausto tem razão em creditar ao protagonismo do movimento de professores indígenas de Roraima a conquista do curso pioneiro de formação em nível médio conduzido pela Secretaria de Estado da Educação, e a criação de um núcleo específico dentro da Universidade Federal de Roraima a se responsabilizar pela condução de um curso, não em caráter especial, mas regular, de formação superior de professores indígenas. Ambas iniciativas tiveram repercussão nacional, não só porque contaram com uma participação indígena ativa, mas porque desenvolveram-se no âmbito da estrutura do Estado, inovando em termos de formato e resultados alcançados<sup>122</sup>.

Uma dessas inovações diz respeito a novas formas de contratação de professores indígenas. Creio que não cometo um equívoco ao afirmar que os primeiros professores indígenas a serem remunerados o foram por intermédio de ordens religiosas que mantinham escolas em aldeias, ou pela FUNAI, na figura do monitor indígena. Normalmente, tratava-se de índios alfabetizados que traduziam para a língua indígena os ensinamentos de professores não-índios, ou tinham sua atuação restrita à alfabetização na língua materna. Muitos desses monitores se tornaram, com o passar do tempo, professores indígenas<sup>123</sup>. A incorporação das escolas indígenas pelas secretarias estaduais de educação suscitou a questão da contratação e da remuneração desses professores. Das discussões iniciais nos anos 80 e início dos 90, de que os professores indígenas deveriam ser pagos por suas comunidades, já que seu trabalho as beneficiava, ou de que cabia a essas comunidades nomear e

---

<sup>122</sup> O curso de formação de professores indígenas promovido pelo Núcleo Insikiran é o segundo curso de licenciatura intercultural em ordem cronológica a ser implantado no país, sendo precedido pelo curso da UNEMAT, em Mato Grosso. Como primeiro curso em uma universidade federal, tem ainda como particularidade a criação desse Núcleo autônomo, com professores concursados especificamente para atuar nessa formação e a abertura de turmas sucessivas com o passar dos anos.

<sup>123</sup> Andila Inácio Belfort, kaingang, publicou um interessante relato de como se tornou monitora bilíngüe, freqüentando a primeira turma do Centro de Treinamento Profissional Clara Camarão (em Tenente Portella, RS), revivendo cenas de sua formação e do início do trabalho nas escolas das aldeias e os conflitos com professores não índios (Cf. Belfort, 2005: 9-20).

destituir seus professores, pouco restou de idealização<sup>124</sup>. No decorrer dos anos 90, vingou a tese de que os Estados deveriam criar a carreira de magistério indígena e promover concursos públicos diferenciados. É verdade que poucos o fizeram. Acre, Amapá, Mato Grosso, Minas Gerais, São Paulo, Rondônia e Roraima são alguns dos Estados que promoveram concursos para contratar professores indígenas. Porém, uma boa parte do professorado indígena permanece sendo remunerada por meio de contratos administrativos, provisórios e renováveis a cada ano, inclusive em Estados que já realizaram concursos para professores indígenas.

O controle comunitário que se propunha sobre o trabalho do professor indígena, que marca as discussões ocorridas nos anos 90, quando se dissemina a proposta de que cabia a esse profissional estar à frente da escola indígena, foi suplantado pelo controle burocrático que o Estado passou a desempenhar sobre esses professores, agora contratados e concursados, portanto, integrantes de sua estrutura administrativa. Nessa nova condição, professores indígenas passaram, por exemplo, a ter que solicitar autorização para viagens para fora dos Estados, para participar de eventos e reuniões do movimento indígena nacional e, não raro, tiveram esses deslocamentos de alguma forma cerceados por instâncias administrativas a quem passavam a responder na qualidade de funcionários do Estado<sup>125</sup>.

É interessante perceber, ainda, na fala de Fausto, papel ativo da organização de professores indígenas de Roraima, não só em termos de garantir um maior envolvimento do Estado com as demandas por eles colocadas, seja a Secretaria de Educação, seja a Universidade, mas em pautar questões relativas à situação mais geral das comunidades, enfrentando descompassos e propondo soluções. O trabalho que Fausto anuncia em

---

<sup>124</sup> Gallois (2001b) descreve e analisa como se deu, entre os Wajãpi, a passagem da condição de jovens especializados, porque freqüentam cursos de formação específicos, a jovens assalariados, com remuneração do Estado, bem como a tentativa subsequente, por parte das comunidades wajãpi, de instituir mecanismos de controle sobre a distribuição de pagamentos a esses professores.

<sup>125</sup> Acompanhei algumas situações dessas no Comitê de Educação Escolar Indígena do MEC, nos anos 90, e recentemente me surpreendi ao ver situações semelhantes se repetirem na Comissão Nacional de Política Indigenista, sinal da persistência da intolerância em diferentes âmbitos da estrutura do Estado.

termos de “resgate cultural” ou de “revitalização lingüística”, evidencia o protagonismo por parte de algumas organizações indígenas que passaram a diagnosticar problemas locais e a buscar soluções para eles, bem como a influir nas políticas públicas nos anos 90, tanto em termos locais quanto nacionais. Foi a atuação da OPIR, em Roraima, e a atuação de seus representantes no âmbito da COPIAR que inscreveram uma série de preocupações e de propostas na pauta do movimento indígena da região norte, com impacto nas políticas públicas de educação em formulação naquele momento, tal como vimos nos capítulos anteriores.

### Entrevista com Joaquim Maná Kaxinawá

Saímos agora dos campos e lavrado de Roraima, da catequese e da integração promovida pelos internatos religiosos, para entrar, por meio do depoimento de Joaquim Maná Kaxinawá, nas florestas e igarapés que conformam o Acre indígena, então liberto dos patrões e dos seringais na luta por reconhecimento étnico e territorial.

Joaquim Maná, 46 anos, é professor na Terra Indígena Praia do Carapanã. Formado no curso pioneiro oferecido pela Comissão Pró-Índio do Acre, é hoje voz importante naquele Estado, tendo, por vários anos, estado à frente da Organização dos Professores Indígenas do Acre (OPIAC). Na época da entrevista, Joaquim integrava a primeira turma do curso de licenciatura intercultural da UNEMAT. Hoje, com esse curso concluído, ele acaba de ingressar no mestrado em lingüística da UnB.

*Eu gostaria de começar essa nossa conversa, pedindo que você contasse como você virou professor indígena.*

*Eu passei a ser professor a partir de uma exigência das lideranças, quando passaram a cobrar representatividade junto à FUNAI, ao Cimi e a Comissão Pró-Índio, quando a terra indígena em que eu morava foi demarcada e todos os posseiros que moravam lá foram retirados. Houve uma necessidade da gente acompanhar isso em termos de escrita e matemática, fazer contas. A gente estava trabalhando com a*

*cooperativa, com vendas e compras. O pessoal começou a pressionar que queria ter uma escola, queria ter um professor formado, que tivesse um conhecimento da escrita e, principalmente, da matemática, que era uma situação que a gente precisava mesmo, pois tinha que pesar borracha, fazer os cálculos, contratos e tudo isso. Em 1983, houve uma oportunidade da Comissão Pró-Índio, FUNAI, Secretaria de Educação assinarem um convênio para que a Comissão Pró-Índio começasse a dar cursos de formação. Houve um primeiro curso, de três meses lá no centro de formação. Nós ficamos lá, e quando voltamos já foi com essa função, com esse nome de ser professor. Por mais que a gente não tivesse material, nós já começamos a ensinar o que nós aprendemos durante esses três meses. Em 1984, nós não tivemos curso. Em 1985, houve curso e de lá até o ano 2000 eu acompanhei todos os cursos, todos os anos, com 45 dias cada vez. Não foi uma escolha minha, mas sim o pessoal que me escolheu. Na verdade, quando estava sendo feita a reunião para escolher o pessoal, eu mesmo me indiquei, porque eu queria participar desse curso, mas a minha tendência não era ser professor: o que eu queria era ter o conhecimento da questão da matemática, pois por mais que eu não soubesse como colocar os números e fazer aquelas somas no papel, eu mentalmente sabia quanto eu tinha produzido e quanto eu tinha comprado. Quando eu fazia o acerto de contas na minha cabeça, eu tinha saldo, mas na ponta do lápis do seringueiro eu ficava devendo: isso me deixava muito chateado e foi por isso eu me ofereci para acompanhar esse curso.*

*Joaquim, você falou que quando você foi fazer esse curso você não queria ser professor. Mas, e hoje, você gosta de ser professor?*

*Eu penso que eu não gosto, mas eu faço por conta de uma necessidade que o meu povo sente. Assim como eu tive, eu sinto que eles também têm essa necessidade de conhecimento da escrita e, principalmente, da matemática, nessa vida que a gente vive hoje, de compra e venda. A gente precisa muito desses conhecimentos da matemática porque a gente sabe mentalmente, mas agora tem que saber colocar isso na ponta de lápis, no caderno.*

Esse trecho da entrevista com Joaquim Maná é revelador do fascínio que a escola exerceu sobre vários grupos indígenas e do sentido prático a ela conferido, na década de 80, não só pelos índios, mas também por agentes indigenistas e missionários: tratava-se, antes de tudo, de instrumentalizar representantes indígenas, com conhecimentos de português e de matemática, para que esses pudessem estabelecer outros tipos de relações com setores da sociedade envolvente, principalmente em relação a transações comerciais. No Acre, com os seringais e o trabalho indígena na produção da borracha, essa necessidade se colocava como condição para a superação da situação de cativo em que os índios estavam (Cf. Weber, 2006 e Monte, 2008).

Uma parcela significativa de escolas indígenas foi criada a partir de demandas comunitárias com o propósito explícito de dominar certas tecnologias do “branco”, sendo a escrita o objeto de maior aspiração. Maria Elisa Ladeira, em depoimento recente, afirma que esse foi um processo comum a muitos grupos indígenas, em que predominava o desejo de aprender (Cf. Mendonça, 2008). Foi nesse contexto que surgiram as primeiras escolas vinculadas a processos de luta e reconhecimento territorial, e também as primeiras experiências de formar professores índios. A difusão da escola indígena, sua absorção pelos sistemas de ensino e a introdução da seriação, fez com que em pouco tempo, os processos de educação se tornassem programas, e o desejo de aprender viesse atrelado ao interesse por saber em que série estavam (idem). Parece-me, assim, significativo o fato de Joaquim dizer que ainda hoje o principal interesse de sua comunidade pela escola esteja associado a aprender conhecimentos de matemática, que possam lhes ajudar nas transações com os não-índios.

*Então, você foi alfabetizado no curso da Comissão Pró-Índio do Acre?*

*É. Praticamente no curso da CPI, porque antes eu tinha aprendido a assinar meu nome, mas de jeito decorado, com o pessoal que a FUNAI mandava para a área. Toda criança que começa a ser alfabetizada, ela não escreve o nome porque*



*sabe, mas porque decorou as letras. E eu fazia isso também e com algumas palavras simples com três sílabas, duas sílabas: eu conseguia escrever.*

*E toda a sua formação foi realizada nos cursos da CPI-AC?*

*É, foi sim, em 17 anos de curso, praticamente 18 anos porque foi até 2001. A formação em nível médio do magistério indígena foi em 2000, quando eu concluí e recebi o diploma.*

Iniciar a formação de professores indígenas pela alfabetização de parcela significativa dos candidatos a essa formação talvez seja a característica mais recorrente da maior parte dos programas de formação conduzidos nas décadas de 80 e 90, por várias organizações de apoio aos índios. E creio que, baseado no depoimento de Joaquim Maná, não seria errado dizer que esse foi, também, o principal atrativo visto por muitos jovens indígenas, fascinados pelos saberes dos brancos que poderiam acessar por meio da escrita e da escola, para ingressarem nesses programas. É dessa característica constitutiva dos cursos de formação de professores indígenas dessa época, que emerge a proposta de que a formação de índios como professores deveria ocorrer concomitantemente a sua própria escolarização. A urgência em colocar os índios à frente da instituição escolar, por sua vez, afastando da docência professores não-índios, via de regra despreparados para o trabalho em aldeias e com alto grau de rotatividade, propiciou que se integrasse a essa prerrogativa a de que a formação de índios para tornarem-se professores se desse em serviço, isto é, com esses indivíduos já à frente de suas salas de aula.

Outra característica marcante dessas primeiras experiências de formação de professores indígenas, e que pelo pioneirismo acabaram por impactar a agenda do governo brasileiro nas décadas seguintes, foi que elas se desenvolveram ao longo de vários anos, sem uma terminalidade definida. Os cursos de formação tinham início sem a elaboração de propostas formalizadas, que só foram construídas *a posteriori*, na medida em que se tornava necessário oficializar a formação oferecida aos professores indígenas, para que ela

pudesse ser reconhecida. A experiência levada a cabo no Acre ilustra bem esse processo. O curso de formação, que teve origem em 1983, como nos dá notícia Joaquim, só teria sua proposta curricular de formação formalizada em 1996, quando a CPI-AC a submete ao Conselho Estadual de Educação do Acre. Três anos antes, aquela entidade apresentara ao mesmo Conselho uma proposta curricular para as primeiras séries do ensino fundamental das escolas indígenas do Acre (Cf. Monte, 2001: 59). Processo semelhante ocorre em outras regiões, em que a formalização das práticas de formação em propostas curriculares ocorre após anos de experimentação e vincula-se à necessidade de garantir o reconhecimento dos estudos realizados<sup>126</sup>.

O depoimento de Joaquim Maná ilustra o tempo, quase duas décadas, que levou o programa da CPI-AC para formar os primeiros professores indígenas do Acre. Outros programas também exigiriam vários anos para que considerassem professores indígenas formados em nível de primeiro ou segundo grau. A formação de professores indígenas no Parque do Xingu, em Mato Grosso, é ilustrativa desse processo. O curso de magistério teve início em 1994, contemplando a formação de 61 professores indígenas, para atuarem nas mais de 30 escolas indígenas que foram criadas após o início do curso. Quatros anos depois, em 1998, o Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso aprovaria a proposta curricular do curso de magistério, prevendo que o mesmo se desenvolveria durante seis anos de duração (1994-1999). Pouco tempo depois, porém, os organizadores do curso solicitariam uma prorrogação do tempo do projeto, por considerá-lo insuficiente para contemplar a diversidade dos professores indígenas em termos da compreensão do português, língua franca do curso. O projeto seria estendido, assim, até 2003, totalizando quase 10 anos de cursos (Cf. Troncarelli et alli., 2003: 63).

---

<sup>126</sup> Sobre esse processo no Acre, Monte relata: “A finalidade, desta feita, era o reconhecimento dos dezesseis anos de trabalho curricular de capacitação e formação permanente de um magistério indígena no Estado, para que os professores índios em serviço há mais de uma década pudessem ser reconhecidos como professores bilíngües, dentro de uma categoria especial do magistério nacional. Pretende-se que os noventa professores que fazem parte do sistema público de ensino recebam títulos de finalização do ensino médio, e possam ser beneficiados por planos de carreira especiais para a profissão, dentro do sistema estadual e municipal, saindo, pois, da atual e provisória identificação de professores leigos do meio rural” (2001: 59-60).

A absorção desse modelo de formação pelos sistemas de ensino, nas décadas seguintes, se faria, porém, com modificações significativas: propostas de formação seriam detalhadas de antemão e previamente ao início de qualquer iniciativa, o término dos programas seria previsto, exigindo-se níveis prévios de escolaridade àqueles que desejavam se tornarem professores. Em alguns Estados, por exemplo, como São Paulo, exigiu-se que os professores indígenas tivessem concluído a 8ª série para que pudessem ter acesso ao curso de magistério<sup>127</sup>. E, mesmo onde a exigência não tinha como ser cumprida, pela baixa institucionalidade alcançada até então pela escola indígena, como no Amapá, por exemplo, ela foi resolvida por meio de cursos “relâmpagos”, nivelamento e provas de conteúdo, que tinham a finalidade de atestar determinado grau de escolarização. Por fim, o modelo de 4 a 5 anos para a formação, em etapas presenciais modulares, parece ter se difundido amplamente.

*Onde você leciona como professor?*

*Lá no Acre eu moro na Terra Indígena Praia do Carapanã, na aldeia Mucuripi, que fica no rio Tarauacá. Eu estou lá como professor há 10 anos. Eu comecei a montar aquela escola quando eu saí do Jordão e fui para essa terra, que estava sendo exigida pelos índios. Algumas pessoas da família da minha esposa tinham se mudado pra lá. E eu saí do Jordão principalmente para ajudar nessa situação de fortalecer o direito de ter essa terra, e fui para montar a escola.*

*E é só você que é professor lá na sua aldeia ou há outros professores?*

*Não, tem seis professores, mas quando eu comecei só tinha dois professores, porque era visto como só duas aldeias. Depois que foi demarcada a terra, uma terra de 101 mil hectares, o pessoal passou a ocupar o espaço, saindo do sistema de seringa. Aí, o pessoal se dividiu e criaram mais*

---

<sup>127</sup> Aqueles que não tinham esse nível de escolaridade foram aceitos no curso, mas tiveram alguns meses de um curso básico (Inf. Pess. Claudia Georgia, 2008).

*quatro aldeias. Agora temos seis comunidades, seis aldeias e seis professores.*

O processo de descentralização política e de dispersão populacional na Terra Indígena Praia do Carapanã, relatado por Joaquim Maná parece hoje caracterizar o movimento de muitos grupos indígenas pelo país afora. Após vivenciarem experiências de concentração populacional em torno de postos de assistência, da FUNAI e de missões religiosas, vários grupos indígenas estão, hoje, em processo de dispersão por seus territórios, abrindo novas aldeias e retomando suas formas tradicionais de ocupação territorial. Nessa movimentação, surgem não só novas aldeias, como novas escolas e novos postos de saúde, e com eles a necessidade de novos quadros indígenas capacitados para a função de professores indígenas e de agentes indígenas de saúde. Processo semelhante, por exemplo, está em curso, há vários anos, na Terra Indígena Parque do Tumucumaque, Pará, onde vive o líder Aretina Tiriyo, cujo depoimento foi comentado no capítulo 2. Em 1969, ao longo do rio Paru de Oeste, existiam três aldeias e duas escolas na região. Hoje são 30 aldeias e 16 escolas indígenas, onde atuam mais de 40 professores indígenas e alguns não-índios.

Parece certo que, historicamente, a escola concorreu como um forte fator agregador de grupos que antes viviam dispersos e, ainda hoje, exerça fascínio suficiente para continuar atraindo famílias indígenas a viverem em seu redor (Cf. Weber, 2006). Mas, talvez o que Joaquim Maná relate e o exemplo do Tumucumaque confirme, é que a dispersão de grupos indígenas por seus territórios demarcados se faça hoje acompanhada da instituição escolar. É assim que no Tumucumaque nada é mais típico do que uma nova aldeia, sua pista de pouso, seu posto de saúde e sua escola.

Processo semelhante, embora em contexto radicalmente diverso, é relatado por Paladino (2001), entre os Guarani de Mato Grosso do Sul, envolvidos em processos de retomada territorial. Afirma essa autora que uma das primeiras reivindicações apresentadas a órgãos estatais após a retomada de uma área é a construção de escolas e a contratação de professores, sendo comum a construção, em trabalho de multirão, de uma escola de sapé e o

início de aulas ministradas por membros da comunidade “mais formados”, enquanto a demanda é formalizada aos órgãos públicos. Salientando o valor simbólico e político da escola, Paladino afirma que “*sua presença legítima a ocupação da área e provoca, conseqüentemente, certa atenção e assistência por parte do Estado*” (2001:53).

*E você é contratado?*

*Sim, eu fui contratado no final de 1998 e foi num concurso que a Comissão Pró-Índio e a FUNAI fizeram pra contratar os professores que já vinham trabalhando.*

*Mas, e antes de 1998?*

*Antes de 98 a gente recebia como contrato provisório, do Estado.*

*Você acha que a escola lá na sua terra indígena, ela ajuda ou atrapalha o dia-a-dia da comunidade?*

*Eu podia colocar duas situações. Ajuda para esse conhecimento que nós temos que ter agora, nessa fase de você ter esse domínio da escrita, nos dois modos da escrita, que é a língua indígena e a língua portuguesa e a matemática. Futuramente é esse conhecimento que eles vão ter que dominar para sobreviver nessa situação da convivência que aconteceu ao longo dos anos do contato. E atrapalha na questão da vida cotidiana do meu povo. Por mais que a gente tenha feito um calendário diferenciado, de acordo com a realidade daquela comunidade, daquele povo, tem três dias que tem de ficar na sala de aula e isso significa que está se retirando o aluno, ou as pessoas que freqüentam a escola, de fazer o seu trabalho, como do roçar, do caçar, pescar, construir a sua casa, fazer viagens. O tempo dele fica reduzido, isso eu sinto que atrapalha. Eu já ouvi muitos dos pais falando que os filhos, quando vão para a escola, deixam de fazer algum trabalho de necessidade. Os meses de junho até setembro são um período que o povo Kaxinawá tem um trabalho intensivo, têm que derrubar a mata depois da queima, têm que plantar.*

*Então ele não pode deixar de fazer isso. Por isso, no nosso calendário, nós estabelecemos que nesses meses o aluno é liberto de ir para a escola. O professor também precisa fazer esse trabalho. Então a escola na aldeia não está lá para atrapalhar: está lá para ajudar. Mas a gente é pressionado pela secretaria, que diz que a gente dá pouca aula e pergunta quando nossos alunos vão estar se formando. A nossa preocupação não é só a questão de dar formação desse conhecimento ocidental, mas dar a formação de dois conhecimentos: o conhecimento da escrita e o conhecimento da cultura do povo dele também. O aluno tem que praticar as duas coisas: ele vai ter que ler e escrever, ele vai ter que saber pescar, caçar e construir seus materiais ou os seus artesanatos, para que ele não fique dependendo dos outros. Mas lá na secretaria, eles já têm o planejamento deles da carga horária, dias letivos, enquanto que a gente fez a nossa proposta, que é diferente, e que está no meu projeto político pedagógico, e chega a 480 horas e 96 dias enquanto para a secretaria tem que ter 200 dias e 800 horas. Aí eles perguntam: "o que esses índios vão fazer o resto do tempo?" Como eles não conhecem a nossa realidade, até parece que a gente só tem atividade na escola. Mas nós temos atividades cotidianas para a nossa produção de artesanato, produção agrícola. É difícil para a pessoa da cidade entender isso. Então por conta disso a gente vem sofrendo discriminação pela secretaria estadual e municipal. Agora a gente está tentando fazer nossos projetos, mostrando o conteúdo que a gente vai ensinar na área de português, na área da língua indígena, e os conhecimentos tradicionais que a escola tem que envolver. A escola não está lá para atrapalhar, mas está lá para incentivar. Então eu, particularmente, sinto que a escola está lá para ajudar. Eu fiz meu projeto político-pedagógico mostrando que o aluno tem toda a liberdade de pedir para o professor e para a escola de ter tempo para fazer o seu trabalho, e que ele não fique pegando falta por isso. Tem conhecimento que não é a escola que vai poder dar para ele: é só a comunidade, só o pai dele, só a família dele.*

A percepção de diferentes expectativas em relação à escola indígena, seja por parte de membros da comunidade, seja por parte da secretaria estadual de educação, apontadas por Joaquim Maná neste trecho da

entrevista, me parece uma capacidade que vários professores indígenas vêm desenvolvendo ao longo de sua formação. Pensar sobre o papel e o lugar da escola na vida da comunidade tem sido uma questão importante em alguns cursos de formação de professores indígenas, com ênfases variadas se o curso é desenvolvido por organizações não-governamentais e universidades, ou por secretarias de educação. Analisando e comparando propostas de cursos de formação desenvolvidas por estas diferentes instituições, não estaria fora de propósito propor que uma maior capacidade para dialogar com exigências formais e legais, que regulamentam o funcionamento da educação indígena no Brasil, é proporcional à distância que a formação desses professores ocorre em relação aos sistemas de ensino: quanto mais distante, maior é essa capacidade. Esse é um dos temas que pretendo retomar na segunda parte deste capítulo.

Apesar da legislação apontar para a possibilidade de arranjos próprios de tempo, organização curricular, calendário e carga horária, tal como vimos no capítulo 2, é notório o descompasso entre o que os sistemas de ensino exigem e o que se pratica, de fato, nas escolas indígenas. No caso acima, o que chama atenção, é que no Acre tem havido um esforço de formalização desse aspecto diferenciado da escola indígena, mas, mesmo ali, isso ainda causa estranhamento entre professores indígenas, de um lado, e técnicos dos sistemas de ensino, de outro.

Para além desses aspectos formais, que compõem o arcabouço do que seria o diferenciado na educação indígena, Joaquim Maná toca em outro tema crítico da escola indígena diferenciada: a questão dos conhecimentos que essa escola vai trabalhar. Ao afirmar que existem conhecimentos que não vão ser ensinados nem aprendidos na escola, mas que serão objeto de investimento da comunidade, da família e dos próprios pais, ele aponta para a necessidade de estabelecer um limite para a escola. Propiciar condições para que os professores indígenas possam refletir a respeito de que conhecimentos a escola indígena deve tratar vem sendo um calcanhar de Aquiles nas propostas de formação de professores indígenas praticadas país a fora.

## **A formação diferenciada de professores indígenas**

A formação de membros das comunidades indígenas para se tornarem professores nas escolas localizadas nas aldeias, iniciada nos anos 80 na Amazônia, por meio de projetos pioneiros, conduzidos por organizações não-governamentais, civis e religiosas, a partir de demandas de reconhecimento e regularização territorial, de construção de projetos de desenvolvimento sustentável e de qualificação indígena para estabelecerem novas relações com segmentos da sociedade envolvente, expandiu-se nos anos 90, tornando-se uma das principais facetas da política pública de construção de uma educação diferenciada para os grupos indígenas no Brasil. Os projetos de formação de professores indígenas, atualmente em andamento em diferentes regiões do país, deixam para trás o modelo, que imperou durante décadas, em que professores não índios lecionavam em português para alunos monolíngües em suas línguas maternas, assessorados por monitores indígenas responsáveis pela tradução daquilo que se pretendia ensinar. Hoje, disseminou-se o modelo em que índios pertencentes às suas respectivas comunidades são por elas escolhidos para serem formados e assumirem a docência das escolas indígenas, enquanto protagonistas de uma nova proposta de educação. Nesse percurso, o que era alternativo, porque construído à margem do Estado, foi, aos poucos, sendo reconhecido, e fornecendo matrizes a partir das quais o Estado brasileiro configurou uma nova política pública, centrada na idéia da possibilidade de valorizar as línguas e as culturas indígenas no ambiente escolar, tendo à frente dessa instituição membros das respectivas comunidades indígenas. Nesse processo, muita coisa mudou e, creio que cabe aqui uma reflexão sobre o percurso recente das idéias e das práticas que balizam a formação de professores indígenas no Brasil.

Penso que é possível sistematizar as principais características dessas experiências de formação de professores indígenas, organizando-as em dois grupos distintos tanto em termos sincrônicos, já que me parece que um conjunto de idéias e de práticas antecede algumas proposições hoje em voga nas políticas públicas, quanto em termos da origem institucional dessas iniciativas de formação, basicamente se partem de dentro ou de fora do



Estado. Esse quadro de referência permite uma análise dos processos de formação de professores indígenas no Brasil. Na primeira coluna, sumário o que me parece ser mais característico das práticas implementadas por organizações da sociedade civil, nos anos 80 e 90 que, pelo caráter pioneiro e ao mesmo tempo crítico em relação à política vigente na época, se tornaram paradigmáticas e influenciaram a nova política pública que, então, se gestava. Na segunda coluna, sintetizo, o que me parece mais elucidativo do modo pelo qual os diferentes Sistemas de Ensino encamparam a tarefa de formar professores como sua atribuição institucional, já no contexto das mudanças introduzidas pelas novas orientações emanadas do Ministério da Educação e pela legislação atualmente em vigor.

Minha intenção com esse quadro é procurar evidenciar características estruturantes e recorrentes a cada um dos modelos. Isso não deve nos impedir de reconhecer que há nuances entre os vários projetos que conformam cada um destes dois tipos propostos, ou mesmo que um determinado projeto conduzido por uma Secretaria de Estado ou por uma organização civil incorpore atributos de outro tipo e origem institucional. Enfim, o que estou procurando esclarecer é que o quadro a seguir evidencia modos distintos de operar na conjugação de alguns atributos identificados, e não no isolamento de cada um deles, que resultaria numa caracterização estreita de dois modelos fechados de formação, algo que eles certamente não são.

<b>Projetos Pioneiros (anos 80 e 90)</b>	<b>Projetos Governamentais (anos 90 e 2000)</b>
Conduzidos por organizações não-governamentais em parceria com comunidades indígenas	Conduzidos por secretarias estaduais de educação, quer diretamente, quer por meio de convênios
Constituíram-se contra o viés integracionista da política oficial de assistência ao índio	Constituíram-se como integrantes da nova política de educação escolar indígena do país
Respondem ao desejo de comunidades indígenas de qualificarem seus membros para uma relação com segmentos da sociedade envolvente menos desigual e exploratória	Respondem às demandas das comunidades indígenas por ter acesso à instituição escolar

Continua...

<b>Projetos Pioneiros (anos 80 e 90)</b>	<b>Projetos Governamentais (anos 90 e 2000)</b>
Conduziram-se pela prática de alfabetizar indivíduos, instrumentalizando-os inicialmente em conhecimentos de português e matemática, para torná-los professores de seus filhos e sobrinhos	Propostas de formação estruturaram-se com exigências de níveis prévios de escolarização
Organizam o processo de formação a partir de demandas comunitárias e de questões relacionadas à situação sociopolítica dos grupos envolvidos	Organizam o processo de formação em função da seriação e da continuidade dos estudos que a escola indígena deve propiciar
Vincularam-se a processos comunitários de luta pela terra, de reconhecimento territorial e desenvolvimento comunitário	Vinculam-se a programas de governo e linhas de formação implementadas pelos sistemas de ensino
Professores em formação eram vistos como agentes comunitários, trabalhando em benefício da comunidade	Professores em formação são vistos como futuros funcionários públicos do Estado
Idealizados como processos, eram viabilizados por meio de diferentes projetos	Concebidos como programas estruturados
Coordenadores de projetos e formadores tinham vínculos prévios com a comunidade indígena de origem dos professores a serem formados	Coordenadores de programas e formadores com vínculos com o sistema de ensino e sem vínculos prévios com as comunidades indígenas onde os programas são implantados
Projetos de formação eram iniciados sem formalização e terminalidade definida	Programas de formação são formalizados de antemão, aprovados por órgãos competentes do Estado
Atividades de formação distribuem-se em etapas presenciais e acompanhamento pedagógico nas aldeias	Atividades de formação concentram-se nas etapas presenciais
Financiamento externo da cooperação internacional e humanitária e, secundariamente, de órgãos governamentais	Recursos próprios do orçamento do Estado ou alocados pelo Governo Federal
Titulação dos professores é um resultado complementar do processo de formação	Titulação dos professores indígenas é um objetivo inicial e principal a ser alcançado pelos programas de formação

É certo que foi a partir de um conjunto determinado de experiências em andamento no início dos anos 90 que ocorreu o processo de discussão e de proposição de novas práticas de formação de professores indígenas. Práticas

estas que impactariam o modelo de escola diferenciada que se procurava difundir, como marco dessa nova política pública a viabilizar o direito dos grupos indígenas a uma educação diferenciada. Na base desse novo modelo estava a idéia de que ele só seria possível e viável se estivessem à frente da escola indígena, professores indígenas, membros das respectivas comunidades em que a escola estava inserida. Tratava-se, assim, de restringir a docência nessas escolas a esses novos profissionais, considerando a atuação de professores não índios provisória, a ser superada em curto espaço de tempo. Nas diretrizes para a política de educação indígena, lançadas pelo MEC em 1993, retratando a situação da época, vemos como isso se apresentava ainda como um projeto: *“As comunidades indígenas exigem, e têm direito a isso, que sejam índios os professores de suas escolas. Na prática, já existem muitas escolas com índios como professores, mas em geral, eles se limitam a atividades de alfabetização e pós-alfabetização e aos rudimentos da aritmética. São raras as situações de escolas em aldeias indígenas oficialmente reconhecidas, com primeiro grau completo, cujos professores sejam índios. Para isso, é imprescindível e urgente, dado que a escola indígena deve ser intercultural, bilíngüe, específica e diferenciada, que se criem condições necessárias para a formação especializada de índios como professores”* (MEC/SEF, 1993: 21) <sup>128</sup>. A proposta de formar índios como

---

<sup>128</sup> A bem da verdade, a questão da presença de professores não índios não se resolveu tão rapidamente como talvez se supunha na época. Ao contrário, em várias regiões do Brasil, ainda há uma presença de professores não-índios atuando nas escolas das aldeias. Na Terra Indígena Parque do Tumucumaque, voltando mais uma vez para a região do líder Aretina Tiriýó, enquanto professores indígenas ficam confinados a educação infantil, professores não-índios são responsáveis pelas primeiras séries do ensino fundamental. No II Seminário Estadual de Educação Escolar Indígena realizado no Amapá, o professor Juventino Kaxuyana assim se expressou sobre a presença de professores não-índios e a necessidade de formar quadros indígenas: *“Nós não temos formação nenhuma. Eu estudei só até a 4ª. Série e depois assumi a sala de aula, porque não tinha mais ninguém. Nós precisamos de formação para que um dia o próprio índio possa assumir a sala de aula, mas nenhum de nós é formado e então precisamos de formação. O branco não quer ficar na aldeia: ele tem que pagar conta de água, de luz, ele tem preocupação na cidade. O índio é diferente. Ele precisa de tempo para caçar, para pescar e sustentar sua família, mas ele não tem preocupação com a cidade”* (novembro de 2000). Três anos depois, em 2003, numa reunião da Comissão Nacional de Professores Indígenas do MEC, Megaron Kayapó voltaria a mesma questão: *“Eu não sou professor. Eu sou liderança. Eu quero dizer que não adianta a prefeitura ou o estado contratar professor branco ou professora branca, por que eles não ficam na aldeia. Eles não tem costume do mato.*

professores, para atuar no âmbito de suas comunidades, é uma decorrência dos qualificativos que se aplicava a essa nova educação e que encontrava, num conjunto de experiências em andamento, a confirmação de que se tratava de algo possível. Tais experiências também forneciam modelos práticos de como essa formação poderia ocorrer, na medida em que fosse incorporada na agenda das políticas públicas.

O caráter alternativo, porque não-oficial e realizado à margem do Estado, dessas experiências seria legitimado no contexto em que o MEC as tomaria como modelos paradigmáticos a serem difundidos para outros contextos etnográficos. Dentre os projetos de formação de professores e de escolarização, que considero como modelos, tanto pelo pioneirismo com que foram concebidos e executados, quanto pelo impacto que tiveram na inspiração de outros programas de formação de professores, e nos documentos referenciais que se elaboraram no âmbito do MEC, destacam-se dois conjuntos de projetos: aqueles desenvolvidos junto a um único grupo indígena, como o projeto entre os Tapirapé, Ticuna e Wajãpi<sup>129</sup>, e aqueles concebidos em

---

*Não adianta. Eles entram, ficam um mês e querem sair logo e ficar na cidade. O que precisa fazer é investir na formação do professor índio. É formar índio da aldeia para ele ser professor. É isso que precisa ser feito. E se isso não acontece, se o MEC não der dinheiro para formar professor, eu vou denunciar no Ministério Público. Vou pedir uma ação contra o governo, porque é muito importante formar os professores indígenas e nós precisamos disso”.*

<sup>129</sup> O Programa de Educação Tapirapé teve início em 1973, quando o casal de indigenistas Luís e Eunice Gouvêia de Paula (CIMI), apoiado pela Prelazia de São Félix, instalou-se na aldeia Tapirapé, atendendo pedido deste grupo indígena que queria uma escola em sua aldeia, que funcionasse e onde pudessem aprender conhecimentos para se defender melhor do mundo dos brancos. O trabalho iniciou-se com estudos sobre a língua e a grafia e prosseguiu até a elaboração de um currículo diferenciado e próprio para a escola Tapirapé. Este foi o primeiro currículo diferenciado de uma escola indígena a ser reconhecido no Brasil e teve enorme importância simbólica nesse sentido. O projeto dos Ticuna (AM) foi iniciado, em 1992, pelo Centro Magüta, e posteriormente desenvolvido pela OGPTB – Organização Geral dos Professores Ticuna Bilíngües, criada em dezembro de 1986. Em 1996, 212 professores ticuna concluíram o 1º. Grau com qualificação para o magistério, tendo o curso sido reconhecido pelo Conselho Estadual de Educação do Amazonas em 1997, ficando a OGPTB autorizada a emitir os certificados de conclusão do curso (Gruber, 1994 e 2003). O Programa Wajãpi teve início em 1992, sendo conduzido pelo Centro de Trabalho Indigenista (CTI) e visava a formação de 12 professores indígenas, que foram alfabetizados pelo programa e formados em magistério indígena, nível médio (Cf. Gallois, 2001b). A partir de 2002 o Programa de Wajãpi passou a ser conduzido

contexto multiétnico, como o foram os projetos implementados junto aos índios do Acre, Xingu, Rondônia e Timbira<sup>130</sup>. No decorrer dos anos 90, esses programas foram difundidos no interior dessa rede de educação indígena que se consolidava a partir do MEC e, por isso, se constituíram enquanto modelos de referência que influenciariam outros programas de formação. O fato de que coordenadores desses programas ou assessores a eles vinculados integrassem o Comitê de Educação Escolar Indígena do MEC explica a naturalidade com que foram alçados à condição de paradigmas do novo modelo que se pretendia construir<sup>131</sup>.

Esses programas forneceram, assim, a base a partir da qual se formulou uma nova política pública de formação de professores indígenas no país e, ao mesmo tempo, foram legitimados pela formalização dessa mesma política no âmbito do MEC. Juntamente com outros programas que foram sendo criados e desenvolvidos a partir de idéias e proposições por eles experimentadas, ainda

---

pelo lepé – Instituto de Pesquisa e Formação em Educação Indígena, que também iniciou a formação de uma nova turma de 20 professores Wajãpi.

<sup>130</sup> O programa desenvolvido pela Comissão Pró-Índio do Acre teve início em 1983, denominado “Uma experiência de autoria”, visava à formação de professores indígenas Kaxinawá, Katukina, Kaxarari, Ashaninka, Manchineri, Jaminawá, Shawadawa, Yawanawá, Apurinã e Poyanáwa, atendendo cerca de 60 professores indígenas. O projeto surgiu no contexto do reconhecimento e da demarcação de terras indígenas no Acre e manteve duas características marcantes: um trabalho sistemático de acompanhamento pedagógico dos professores indígenas em formação em suas aldeias e uma impressionante produção de materiais didáticos, que já ultrapassou a casa de uma centena de publicações (Monte, 1994, 2003 e 2008 e Weber, 2006). O Programa de formação dos professores indígenas do Parque Indígena do Xingu teve início em 1994 com a Associação Vida e Ambiente, com a intenção de formar mais de 50 professores indígenas dos povos Kuikuro, Kalapalo, Matipu, Nahukuá, Mehinako, Waurá, Aweti, Kamaiurá, Trumai, Suiá, Kaiabi, Yudjá, Tapaiuna e Panará. Em 1996 o programa passou a ser conduzido pelo Instituto Socioambiental, e em 1998 foi reconhecido pelo Conselho Estadual de Educação do Mato Grosso (Troncarelli et alii., 2003; Cavalcanti, 2002 e Franchetto 2001a). O Programa de Educação Timbira é desenvolvido pela Centro de Trabalho Indigenista (CTI) e inclui, além da formação de professores indígenas, acompanhamento das escolas e produção de materiais didáticos. O Programa de Formação dos Professores Indígenas de Rondônia foi conduzido nos anos 90 pelo lamá - Instituto de Antropologia e Meio Ambiente.

<sup>131</sup> A presença de professores indígenas a eles vinculados em encontros e seminários regionais promovidos pelo MEC e pelos sistemas de ensino, de um lado, e a circulação de publicações e de documentos que estes programas geraram, de outro, também contribuíram para que fossem esses os programas difundidos e não outros.

que fragmentadas e realizadas de modo independente, compartilharam de algumas características comuns e convergiram em certas práticas que pautaram um modelo de formação para índios. Essa legitimação ocorreu tanto por meio do financiamento público aos projetos de formação de professores indígenas e de publicações para as escolas indígenas, que compartilhavam ou expressavam princípios comuns aos propagados pelo MEC, quanto em termos de contarem com aval político do Ministério para as ações que realizavam, e que dependendo do contexto, foi fundamental para o prosseguimento de algumas daquelas iniciativas<sup>132</sup>.

Em sua origem, esses programas foram construídos como alternativas às práticas integradoras do órgão indigenista e estiveram, quase todos, vinculados a movimentos de reconhecimento étnico e de luta pela terra, respondendo ao desejo de comunidades indígenas de qualificarem seus membros para uma relação menos desigual e exploratória com segmentos da sociedade envolvente. Alfabetizar em português e repassar conhecimentos instrumentais de matemática foram práticas que estiveram presentes no início de vários processos de formação indígena, que com o passar dos anos, iriam se configurar como processos de formação de professores indígenas. De modo geral, esses projetos assumiram o pressuposto epistemológico de que a escola deveria ser o espaço em que se valorizasse e sistematizasse conhecimentos e saberes tradicionais, bem como reforçasse o uso da língua indígena, e não somente um lugar para a entrada dos conhecimentos exteriores aos grupos. Estruturaram-se com a intenção de fomentar e promover a participação das comunidades indígenas no desenho e na operacionalização das propostas de formação então em construção. Conduzindo-se pela prática de alfabetizar

---

<sup>132</sup> O projeto de formação dos professores Ticuna, da OGPTB, talvez tenha sido o projeto que mais apoio político recebeu do MEC diante das inúmeras dificuldades que enfrentou para realizar suas ações, tanto em termos da resistência por parte da Secretaria Estadual do Amazonas e do Conselho Estadual daquele Estado, quando se tratou de regularizar o curso, quanto por parte de prefeitos e secretários municipais, que assumiam posturas explícitas negando o caráter diferenciado da educação nas aldeias Ticuna, seja demitindo professores indígenas, seja proibindo o uso da língua indígena na escola. Em atas de reuniões do Comitê de Educação Escolar Indígena do MEC pode-se verificar as inúmeras denúncias que esse projeto formulou ao longo dos anos e as diversas manifestações de apoio que recebeu da instância federal. Recorrer ao MEC face à intransigência de Secretarias Estaduais e Municipais de Educação foi prática comum ao longo dos anos 90.

indivíduos e torná-los professores de seus filhos e sobrinhos, esses programas pautaram-se por formar um agente comunitário que trabalharia voltado para, e afinado com sua comunidade. E eram, justamente, as demandas da comunidade que deveriam estruturar o processo formal de ensino, seja desse professor em formação, seja dos alunos que ele iria formar.

Esses programas não foram formalizados de antemão e nem se preocuparam com a questão da terminalidade dos estudos, estando o foco do trabalho concentrado no aprendizado de competências que se julgava importante os professores dominarem. Contando com recursos financeiros oriundos, principalmente, da cooperação internacional, desenvolveram-se ao longo de anos e, via de regra, estiveram associados a outras iniciativas de desenvolvimento comunitário e proteção territorial, onde a escola não era um fim em si, mas integrava outras ações de intervenção e formação de quadros indígenas. Foram conduzidos e assessorados por formadores que mantinham diferentes tipos de vínculos com as comunidades indígenas envolvidas nos projetos, tanto aqueles que estavam ligados diretamente a organizações não-governamentais de apoio, quanto pesquisadores vinculados a universidades, que prestavam assessoria a projetos locais. Antropólogos, lingüistas e educadores se juntaram com matemáticos, biólogos, economistas, assumindo a docência e a orientação de pesquisas e preparação de materiais didáticos para uso nas escolas indígenas em que lecionavam os professores em formação. Somente após anos de existência, é que esses programas buscaram o reconhecimento oficial dos processos de formação, para validar os estudos realizados e conferir titulação aos professores indígenas.

Formuladas e praticadas por entidades de apoio aos índios, tais experiências, algumas delas ainda em curso, tornaram-se, com essas características, referências para se pensar em práticas inovadoras de formação de índios como professores, a partir das quais se pode atender à demanda de escolarização proveniente de várias comunidades indígenas, não mais com professores não-índios, mas com professores indígenas especialmente formados para tal atividade. De modo geral, esses processos de formação almejavam possibilitar que os professores indígenas desenvolvessem um conjunto de competências profissionais que lhes permitissem atuar nos

contextos interculturais e sociolingüísticos nos quais as escolas indígenas estavam inseridas. Tais processos ensejaram, como vimos, um movimento que, nos anos 90, transformou em política pública oficial a formação de membros das comunidades indígenas para atuarem como professores das escolas das aldeias.

Nos últimos anos, a problemática da formação de professores indígenas ganhou força dentro da pauta de atuação do movimento indígena no país, na medida em que se percebeu sua importância para a transformação das escolas indígenas. Organizações de professores indígenas incluíram em sua agenda reivindicações pela criação, ou pela continuidade, de cursos de formação de professores indígenas, inclusive pressionando os sistemas de ensino para a elaboração de propostas não só em nível médio, mas também superior, tal como vem fazendo a OPIR em Rondônia, ou a COPIAM nos Estados da Amazônia.

Com a Resolução 03/99 do Conselho Nacional de Educação<sup>133</sup>, as Secretarias Estaduais de Educação ficaram formalmente incumbidas de promover a formação inicial e continuada de professores indígenas em seus respectivos sistemas de ensino. Tal atribuição de responsabilidade marca a

---

<sup>133</sup> Os instrumentos jurídicos relativos à educação diferenciada estabelecem as bases legais e normativas para a formação de professores indígenas no Brasil. Essa questão recebeu tratamento, como vimos no capítulo 2, na Resolução n.03/99, do Conselho Nacional de Educação, que fixa diretrizes nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. Ali, nos artigos 6º e 7º, estabeleceu-se que a *"atividade docente na escola indígena será exercida prioritariamente por professores indígenas oriundos da respectiva etnia"*, que a formação desses professores deverá ser específica, realizar-se-á em serviço e quando for o caso concomitantemente com a sua própria escolarização. A Resolução estabelece ainda que os cursos de formação de professores indígenas devem dar *"ênfase à constituição de competências referenciadas em conhecimentos, valores, habilidades e atitudes"*, que possibilitem aos professores (a) construir currículos e programas escolares, (b) produzir materiais didáticos próprios e (c) conhecer e empregar metodologias de ensino e pesquisa. Com esses objetivos, esses programas de formação de professores indígenas deverão ser promovidos pelos sistemas de ensino estaduais, a quem caberá *"promover a formação inicial e continuada de professores indígenas"*, contando com apoio técnico e financeiro da União, que também deverá *"orientar, acompanhar e avaliar o desenvolvimento dessas ações de formação"*. Caberá, pela Resolução, aos Conselhos Estaduais de Educação estabelecer critérios específicos para a criação e regularização dos cursos de formação de professores indígenas. Também o Plano Nacional de Educação (Lei 10.172 de 09/01/2001) trata da formação de professores indígenas nas metas 15, 16, 17 e 20.



expansão e a institucionalização dos programas de formação de professores indígenas país afora.

### **A formação de professores indígenas como política do Estado**

Os programas de formação de professores indígenas que passaram a ser geridos pelos sistemas de ensino governamental partem de uma perspectiva que se centra na expansão dos níveis de ensino nas aldeias e na continuidade dos estudos por parte dos estudantes indígenas. Com isso, é o modelo de escola nacional que passa a orientar as propostas pedagógicas de formação de professores, em que a seriação escolar ganha importância cada vez maior. Essas propostas de formação se iniciam a partir de documentos formalizados no âmbito dos sistemas de ensino, aprovados pelos órgãos reguladores do sistema e com recursos financeiros previamente alocados. A terminalidade dos cursos é prevista desde o início nesses projetos, assim como níveis prévios de escolarização são exigidos como forma de ingresso aos programas de formação. Cursos e provas de nivelamento, assim como etapas de supletivos são introduzidos como forma de se garantir uma homogeneidade formal dos níveis de escolarização dos professores indígenas, a partir da qual poderão alcançar a titulação proposta nesses programas de formação. Canoniza-se um modelo de 4 a 5 anos para formação, com dois módulos presenciais anuais, intensivos, em contextos multiétnicos, conduzidos por formadores oriundos das equipes pedagógicas dos sistemas de ensino e sem vínculos prévios com as comunidades indígenas.

Embora constando como uma linha central nas políticas do MEC e dos Estados, os programas de formação voltados para professores indígenas se configuram, via de regra, como projetos especiais, não permanentes (são datados e focados em demandas do momento) e não contam com dotação orçamentária contínua. Nos anos 90, a maior parte dos sistemas de ensino, ainda refratários a assumirem responsabilidades em relação à escola indígena, limitavam sua ação à realização de curtos cursos de capacitação. Levantamento realizado pelo MEC em outubro de 2000 junto a todas as

Secretarias Estaduais de Educação evidenciou que apenas 9 delas estavam desenvolvendo programas de formação de professores indígenas. Nas demais consultadas, 15 secretarias, foram relatadas apenas ações pontuais de capacitação, reuniões pedagógicas e encontros temáticos, evidenciando que a problemática da formação de professores indígenas não havia sido assumida até aquela data como uma linha de atuação necessária e obrigatória (Cf. CGAEI/SEF, 2000).

Um referencial específico para a formação de professores indígenas, tal como vimos no início deste capítulo, só seria lançado em 2002 pelo MEC e, diferentemente dos demais documentos editados no período 1995-2002, este último não foi objeto de seminários e discussões com professores indígenas e técnicos governamentais e parece ter tido um efeito limitado em termos de impulsionar novas práticas de formação nas Secretarias Estaduais de Educação. Já um maior aporte de recursos, a partir de 2002, do órgão federal para os sistemas estaduais de ensino, tem resultado na criação de novos cursos de formação de professores indígenas por iniciativa desses sistemas.

Ainda que não existam avaliações a respeito desses projetos, creio que não seria surpresa a constatação do descompasso entre o que apregoam os documentos oficiais propostos pelo MEC como orientadores dessa política e o que se tem praticado em termos de formação de professores indígenas no interior desses sistemas. De maneira geral, esses professores indígenas não têm encontrado formação adequada para enfrentar a empreitada de repensar a instituição escolar a partir da proliferação dos cursos de formação, em nível médio e agora também em nível superior, sob responsabilidade exclusiva dos sistemas de ensino. Embora inspirados nos programas de organizações não governamentais, que estavam alicerçados em práticas que se desenvolviam ao longo de muitos anos, os novos cursos propostos pelas secretarias de educação estruturam-se em tempos curtos e os momentos presenciais dessa formação, quase toda ela em serviço, e realizada concomitantemente à escolarização desses professores em contextos pluriétnicos, se desenvolve com uma empobrecida grade curricular e cada vez menos ancorada nas especificidades dos grupos envolvidos. Contando com um número crescente de formadores oriundos das próprias equipes pedagógicas das Secretarias de

Educação, esses programas vão perdendo densidade antropológica e lingüística em prol do repasse de conteúdos e competências exclusivas à função docente nas primeiras séries do ensino fundamental. O que se percebe, em sua maioria, é que eles são insuficientes para propiciar aos professores indígenas a oportunidade de pensar coletivamente um projeto específico e próprio de escola, que lhes permita sair de uma genérica escola indígena com ensino de baixa qualidade.

Creio que seja possível, aqui, propor algumas explicações para alguns impasses que se criam e se cristalizam na medida em que práticas oriundas de outros contextos etnográficos e arranjos institucionais específicos são transpostos como paradigmas de uma nova política pública e resultam em propostas de formação de professores indígenas que não correspondem às demandas de qualificação esperadas.

### Tempo da formação

A primeira delas, já anunciada acima, diz respeito ao tempo da formação. A proposição de que era possível formar indivíduos de comunidades indígenas como professores, ao mesmo tempo em que estes seriam alfabetizados ou teriam acesso a conhecimentos básicos do processo de escolarização nacional, e investigariam e sistematizariam práticas e saberes próprios ao seu universo cultural para fins de incluí-los na escola diferenciada, vinculava-se diretamente à possibilidade de contar com diversos mecanismos e procedimentos, exercitados ao longo de um conjunto de anos. A terminalidade do processo não estava posta como determinante desses processos de formação, estruturando as etapas e o desenvolvimento das ações, como hoje ocorre com os projetos conduzidos no âmbito dos sistemas oficiais de ensino.

Como a maior parte dos projetos se desenvolve por meio de uma ou duas etapas presenciais por ano, variando entre 30 a 60 dias de duração, estamos diante de uma proposta de formação de professores que se coloca inúmeros desafios para serem equacionados em tempos extremamente exíguos, uma vez que no cerne da proposta de formar professores está a

proposição de formar pesquisadores indígenas, que possam se voltar para seus universos culturais e a partir deles gerar materiais e conhecimentos a serem trabalhados na escola indígena.

No documento do MEC (2002) proposto como orientador para a elaboração de novas propostas de formação de professores indígenas, tanto o perfil do que se espera desse profissional a ser formado (que foi, inclusive, elaborado por professores indígenas) quanto as competências que deveria desenvolver e dominar ao longo dessa formação (que dialogam com outros documentos e exigências do próprio MEC para os demais professores do país), conduzem a um profissional que congrega em si muitos papéis e habilidades, que só poderiam ser entendidos como um tipo ideal a ser buscado. Espera-se, entre outras habilidades e competências, que o professor indígena seja um profundo conhecedor da história e das práticas culturais de seu grupo e seja capaz de pesquisar e sistematizar conhecimentos; que tenha interesse e conhecimento por sua língua materna de modo a ser capaz de compreender sua estrutura e a gerar materiais para seu estudo em sala de aula; que exerça o papel de mediador e articulador de informações entre sua comunidade, a escola e a sociedade envolvente; que seja capaz de propor uma organização curricular que oriente o trabalho a ser desenvolvido na escola, seqüenciando conhecimentos e habilidades que seus alunos irão desenvolver, e por aí vai numa lista que obviamente compõe um perfil idealizado, impossível de ser preenchido. Porém, para além da idealização, se colocam nesse perfil atividades que deverão de alguma forma ser realizadas por alguém, caso contrário, a educação diferenciada tal como proposta pouca chance tem de ser efetivada. Como é possível esperar tão alto grau de profissionalização, com uma formação cuja carga horária e o tempo total de duração têm se restringido cada vez mais? Dos 17 anos que a CPI-AC levou para considerar formados os professores indígenas do Acre ou dos 12 anos que o CTI/Iepé considerou necessários para que os professores Wajãpi pudessem ser titulados passamos a verificar propostas oficiais com duração de 4 a 5 anos, que continuam a encontrar pela frente professores com pouquíssima experiência de escolarização e em relação aos quais espera-se que se tornem competentes nessas diversas frentes de atuação.

É certo que, cada vez menos, os programas oficiais se vêem na situação de serem obrigados a promoverem a alfabetização daqueles indicados ao posto de professor indígena, dado que o processo de alfabetização avançou nos últimos anos nas escolas indígenas, como vimos no capítulo anterior. Porém, por mais que coloquem alguns níveis prévios de escolarização como exigência para ingresso nos programas de formação, a maioria dos professores apresenta-se semi-alfabetizada, sem domínio da leitura e da escrita, quer em português quer em suas línguas maternas. Ignorar essa realidade faz com que a progressão nos níveis de formação não corresponda às competências e capacidades dos professores formados e com isso chegam e saem do nível superior professores indígenas que não se tornaram nem leitores nem escritores, mas tem diante de si a tarefa de formar crianças indígenas com tais habilidades que nem mesmo eles adquiriram nesses processos de formação diferenciada<sup>134</sup>.

Ao reduzir o tempo da formação, os novos programas governamentais o fazem às custas da não implementação de procedimentos que parecem essenciais para a viabilização dessa formação, que ocorre concomitantemente à prática docente daquele professor e à sua própria escolarização<sup>135</sup>. O

---

<sup>134</sup> Não foram poucos os professores indígenas que encontrei nos cursos de terceiro grau em São Paulo e Mato Grosso com enormes dificuldades de leitura e expressão escrita, de entendimento da estrutura básica formal de um texto e de noções mínimas de proporção em matemática, para ficar em algumas competências mínimas supostas para uma prática docente. Ao trabalhar com leitura e interpretação de um texto com professores indígenas num destes cursos, espantei-me quando percebi que não reconheciam o que era um subtítulo, citação, nota de rodapé, bibliografia. Espantei-me, mais ainda, com a dificuldade que apresentaram para entender as idéias do texto, ainda mais porque uma parte dos alunos tinha o português como primeira língua.

<sup>135</sup> Usualmente, professores indígenas são apresentados a conteúdos escolares que desconhecem e que são trabalhados, num primeiro momento, com vistas ao entendimento por parte desses professores. Em seguida, trata-se de discutir estratégias de como aqueles conhecimentos poderão ser trabalhados em suas salas de aula. É quando exercícios são preparados por eles mesmos para serem utilizados com seus alunos. A possibilidade de trabalharem aqueles conteúdos, aplicarem estratégias discutidas e acordadas no curso, e trazerem de volta os resultados de seu trabalho e uma reflexão sobre ele em outras etapas presenciais, só existe na medida em que há tempo para que essa sistemática possa se desenvolver. O acompanhamento pedagógico desse professor em sua escola permite que ele possa tirar dúvidas, repensar atividades e refletir sobre o sucesso de suas iniciativas com aquele profissional que se desloca para esse trabalho entre uma etapa e outra do curso presencial. Todo esse processo potencializa não só o aprendizado do professor

acompanhamento pedagógico do professor indígena em sua comunidade, na sua escola, talvez seja o mais significativo deles, em termos de impactar a qualidade da formação propiciada. O acompanhamento pedagógico entre uma etapa presencial e outra, permite que o professor indígena seja assessorado e avaliado na interação com seus alunos em sala de aula, bem como tenha uma orientação focada em atividades de pesquisa que por ventura esteja realizando. Assim, ao não contemplar essa modalidade de formação, os novos programas ficam limitados às etapas presenciais e perdem a possibilidade de aproximar-se da prática docente daqueles professores em formação.

A formalização padrão do tempo da formação de professores indígenas, em nível médio, entre 4 a 5 anos parece responder mais à necessidade dos sistemas de titularem seus professores e ao desejo destes professores de serem por eles contratados do que propriamente à de propiciar a constituição de sujeitos que possam dar conta dos inúmeros desafios que se colocam para a instalação de novas práticas educativas em meio indígena.

### Pesquisa e conhecimentos indígenas

Comparando-se as propostas conduzidas por organizações da sociedade civil com aquelas que têm origem nos sistemas de ensino percebe-se que estas últimas, de modo geral, não priorizam a formação para a pesquisa, necessária para a produção de materiais didáticos e para a construção de projetos políticos pedagógicos para as escolas indígenas como parte integrante das competências que se pretende desenvolver nos cursos regulares de formação de professores indígenas. Estas competências passaram a ser vistas como possíveis a partir do momento em que o professor indígena estiver formalmente formado. É o que se pode concluir das propostas curriculares desses cursos<sup>136</sup>. Talvez essa seja uma das diferenças mais

---

indígena, mas o desenvolvimento de competências importantes para o seu trabalho docente.

<sup>136</sup> A proposta de que além de ser professor e gestor de sua escola, este profissional em formação deva ser também pesquisador, apresenta-se hoje como um grande

marcantes entre os processos de formação conduzidos por organizações de apoio e por secretarias de estado da educação. Entre as primeiras é possível perceber que algumas delas investiram na prática de incentivar os professores em formação a investigar aspectos de suas línguas e culturas e a trabalhar com as informações colhidas na preparação de materiais para uso nas escolas indígenas. Nesse contexto, a pesquisa tem origem e se realiza no âmbito do ambiente escolar e tem, portanto, uma finalidade estabelecida previamente.

A qualidade da interlocução do professor indígena com o formador que orienta essa atividade de investigação e de sistematização dos dados colhidos parece ser vital para o sucesso da iniciativa. A orientação para pesquisas sobre aspectos do modo de vida indígena, incluindo questões relacionadas à língua e a sistemas de classificação, pressupõe um mínimo de conhecimento e interação não só com os indivíduos em orientação, mas também com o contexto sociocultural onde essa pesquisa vai ser realizada. Quando esses processos são conduzidos por antropólogos, lingüistas e outros estudiosos do grupo em questão resultam, não raro, em produções interessantes que além de conteúdos específicos, revelam modos de pensar, de classificar e de conceber próprios aos grupos dos quais se originam os autores daquelas produções. Quando esses processos são conduzidos por formadores oriundos das equipes técnicas das secretarias de educação, sem formação antropológica e lingüística, que desconhecem a bibliografia a respeito dos grupos indígenas com quem trabalham, conduzem esses professores indígenas, salvo raríssimas exceções, a produções com pouca densidade.

Outra questão que me parece determinante e tem a ver com o contexto da pesquisa é a forma como os programas percebem o conhecimento indígena. Muitos trabalham como se o conhecimento indígena estivesse formalizado na mente dos professores em formação, bastando que este tenha incentivo para transpor no papel algo que naturalmente já está dado. Partem do pressuposto que os professores em formação são depositários do

---

desafio, envolvendo não só investimentos na formação individual desse professor, mas também da comunidade indígena, que deveria participar ativamente das discussões e da prática da escola indígena local, bem como dos programas de formação e qualificação de seus professores, de modo a poder interferir nos desvios que fatalmente a institucionalização de práticas impõe a tais processos.

conhecimento do grupo e que basta que dominem algumas técnicas (a da escrita entre elas) para que possam produzir materiais específicos para a escola indígena. Não é raro encontrarmos entre formadores de professores indígenas aqueles bem intencionados, que anseiam por colaborar com estes para que possam colocar no papel seus conhecimentos nativos.

Como sabemos que o conhecimento indígena não está dado, que ele precisa ser sistematizado e formalizado para que possa ser trabalhado como conhecimento escolar, o que se percebe, em muitos materiais didáticos publicados sob a chancela do diferenciado, é uma simplificação de fórmulas, de estratégias cognitivas, lógicas culturais e de formas de organização do conhecimento, que pouco contribuem para sua continuidade e valorização no ambiente escolar. Esse processo tende a exacerbar-se quanto mais expressiva é a diversidade de origem étnica dos professores indígenas em formação e as propostas correlatas de produções coletivas e generalistas. Contrariamente, me parece que caberia a hipótese de propor que quando se trabalha com professores indígenas de um mesmo povo, potencializam-se as oportunidades de um maior controle e fidedignidade sobre o que se produz. Desenvolverei mais essa questão no próximo capítulo.

Gallois demonstra, no trecho a seguir, o esforço empreendido por jovens wajãpi na construção de conhecimentos e as dificuldades que se apresentam, tanto para os Wajãpi, quanto para aqueles que os assessoram: *“esses jovens sabem que não são “especialistas” nem dominam completamente esses assuntos e que, por este motivo, devem realizar junto aos mais velhos um trabalho de pesquisa aprofundado e extenso antes de sistematizar esses saberes, em formas e finalidades não-tradicionais. O resultado do trabalho de sistematização e registro envolvido na produção do inventário não é pensado apenas como uma compilação de saberes “dos antigos”, nem sua mera transcrição, mas envolve uma reflexão nova, atual sobre eles, para que os Wajãpi possam equacionar o que eles chamam dos “dois caminhos” (conhecimentos e práticas tradicionais, por um lado, e novos conhecimentos e práticas, por outro lado). É nesse sentido que o programa de formação procura priorizar questões relacionadas à diversidade das formas de construção e de transmissão do conhecimento” (2008: 17).*



O que se pode dizer, de modo geral, sobre essa produção crescente que tem origem nos cursos de formação de professores indígenas no Brasil é que ela se expandiu vertiginosamente nas últimas duas décadas no país, impulsionadas por financiamento público que viabilizou sua produção, publicação e circulação em âmbito nacional, a ponto de se impor como o cartão de apresentação mais vistoso das novas práticas de educação em terras indígenas. Cartilhas, livros em diferentes áreas do conhecimento, coletâneas de mitos e de histórias, dicionários, mapas, atlas, cartazes, jogos são produzidos a partir de processos de pesquisa, em português e em muitas línguas indígenas, baseados em diferentes concepções pedagógicas, nos diferentes processos de formação de professores indígenas em andamento. A qualidade desses materiais é absolutamente heterogênea. A leitura desses materiais permite inferirmos várias características dos projetos que os originaram.

Entre os materiais já editados encontram-se uma variedade de temas, assuntos e abordagens. Há cartilhas para o ensino do português nas “escolas da floresta” e cartilhas em várias línguas indígenas. Há atlas com mapas preparados pelos professores indígenas, que explicam desde a origem do universo, na concepção indígena, até a localização da aldeia do povo indígena no mapa do mundo. Há livros que inventariam o acervo de cultura material de um povo indígena, outros que trazem receitas, outros que falam dos animais e das plantas. Há coletâneas de mitos, de cantos e de histórias. Há dicionários e vocabulários bilíngües. Há livros de história, de matemática, de saúde, de geografia e também de poesias. Há livros escritos só em português, outros só nas línguas indígenas e materiais bilíngües. Alguns trazem apenas textos, mas a maioria está ilustrada com desenhos, que apresentam força estética variada, incluindo desde belas composições até desenhos infantilizados. A grande maioria são coletâneas de textos, mas há também cartilhas e livros com exercícios na forma de perguntas e atividades para serem realizadas. A maior parte desses livros é apresentada como de autoria indígena coletiva, sendo poucos de autores individuais e vários deles trazem como organizadores assessores e especialistas universitários. A produção de materiais didáticos para uso nas escolas indígenas, em português ou língua indígena, tem sido

incentivada pela política governamental, que nos últimos anos mantém linha específica de financiamento para viabilizar tais publicações, e consta como diretriz nos principais documentos normativos do Ministério da Educação para a educação indígena. A obrigatoriedade desta produção encontra-se, inclusive, disciplinada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, e em outras subseqüentes, que determinam sua finalidade. O objetivo declarado dessa produção, propagado em tais textos, está na criação de uma literatura que evidencie conhecimentos indígenas que deverão ser trabalhados na sala de aula da escola indígena, tendo, portanto, uma finalidade prática determinada<sup>137</sup>.

Visto no seu conjunto trata-se de uma produção que institui uma “cultura” indígena escolar. Esta ainda que tenha feições étnicas particulares ou multi-étnicas regionais (como “índios do Acre” ou “índios do Xingu”), cria algo novo, para consumo prioritário no ambiente escolar<sup>138</sup>. Uma avaliação sobre essa produção em termos do seu impacto nos processos de escolarização indígena é algo ainda a ser empreendido. Como produtos, esses materiais trazem consigo as marcas de sua produção, e uma análise - que não se prenda somente ao conteúdo específico de cada livro em particular, mas incorpore conjuntos de livros e cartilhas, já que raramente são produções únicas, dentro de contextos específicos de produção, que são os cursos de formação de professores- pode revelar aspectos significativos sobre as práticas e discursos veiculados nesses cursos. Uma análise comparativa deve permitir verificar, por exemplo, recorrências e dissonâncias entre eles, esclarecendo, pelo conjunto analisado, a especificidade do que tem sido pensado como material didático para as escolas indígenas<sup>139</sup>.

---

<sup>137</sup> Entre outros trabalhos que analisam aspectos dessa produção, consultar Almeida (1999 e 2006), Souza (2001 e 2006) e Scaramuzzi (2008).

<sup>138</sup> Ainda que produzidos para uso em contextos escolares determinados, os livros, cartilhas, cds bem como outros materiais didáticos indígenas têm circulado muito além destes contextos. Conformam hoje uma produção de grande visibilidade, não só na escola indígena, mas para além dela. Muitos são vistos como produtos culturais para a promoção da difusão não só desta nova modalidade de educação, mas dos próprios grupos indígenas que os produziram.

<sup>139</sup> Essa produção literária voltada para a escola indígena começa a ser estudada e analisada. Os livros e cartilhas tendem, nessas análises, a serem vistos como produtos unicamente, não tendo sido investigados nem o contexto de sua produção,

Deve-se considerar, ainda, que uma parcela dessa produção, constantemente saudada como de grande valor, é, porém, fruto de incursões individuais de professores indígenas sobre aspectos da história e da cultura de seu grupo de origem, tanto no sentido de pesquisa quanto de escrita. Sem o aval ou o crivo de pessoas mais velhas de seu grupo, representam uma interpretação particular de determinados aspectos culturais que, ao serem publicados e chancelados pelos órgãos do Estado, ganham um estatuto canônico na escola, inclusive ou talvez principalmente por estar escrito. Não raro percebe-se que esses materiais veiculam uma cultura coletivizada que apaga ou ignora distinções de papéis e prerrogativas, caras internamente aos grupos dos quais esses professores são originários (Cf. Carneiro da Cunha, 2005:21).

Essa nova escrita indígena, propiciada pela expansão dos processos de formação de professores indígenas e pela escola diferenciada, apresenta um particularidade intrigante, uma vez que, tal como nos propõe Lynn Mario Menezes de Souza, ela “*nasce paradoxal e simultaneamente local e nacional,*

---

nem o contexto de uso destes materiais. Esse é um constrangimento significativo nessas análises, uma vez que, como produtos em si, esses materiais são menos interessantes que os processos que os originaram. Mas para que isso fosse possível, haveria a necessidade de se etnografar os processos de formação de professores indígenas onde essas produções são elaboradas, de modo que se pudesse avaliar como se decidem as estratégias de seleção dos conteúdos desses materiais e suas abordagens; os processos de escrita e revisão dos textos e de preparação das ilustrações; as orientações que os professores recebem para estas produções; suas reflexões sobre os textos que produziram e sobre o entendimento sobre os textos de outros autores. Seria interessante, para uma análise do conteúdo dos textos, acompanhar as discussões sobre o que é a construção de um texto; sobre o que se pode ou não escrever e como fazê-lo; sobre como lidar com diferentes versões; sobre como transpor formas de expressão orais para o registro escrito; o que é uma ilustração; o que se entende por exercício. Como esses materiais são depois diagramados para publicação, seria interessante, ainda, acompanhar que procedimentos entram em pauta, e quem os executa, no momento de organização, seleção e edição dos textos e desenhos preparados pelos professores indígenas nas oficinas de produção de materiais didáticos dos cursos de formação; e verificar o que ocorre entre a produção e a publicação, inclusive em termos de se pensar a propagação “autoria indígena” destes materiais. Não conheço análises que contemplem esses momentos de produção, mas tão somente aquelas que os analisam enquanto produtos. E produtos em si, já que também não consideram os contextos de uso destes materiais, o que implicaria na realização de etnografias de sala de aula, para que fosse possível observar o uso que professores e alunos fazem destes materiais; o modo como consomem e re-significam os textos e ilustrações produzidos; a forma como interpretam as narrativas que eles apresentam.

*marginal e canônica: local porque cada comunidade com projetos para uma escola indígena se torna produtor/autor e consumidor/leitor de seus próprios textos; nacional, porque a política da escola indígena é federal, e isso faz com que surja um público consumidor/leitor potencial da escrita indígena em todas as escolas indígenas do país, fazendo com que esses livros possam circular para fora de suas comunidades produtoras (...); marginal, porque essa escrita embora já prolífica e de grande abrangência, ainda não mereceu o interesse das academias e instituições literárias nacionais (...); e finalmente canônica porque trata-se de uma escrita que já nasce no bojo da instituição escolar, com seus mecanismos de inclusão e exclusão curriculares que em várias culturas formam a base para a construção, destruição ou transformação de cânones literários” (Souza, 2006: 207).*

Por fim, é porque se espera que os professores indígenas sejam capazes de trabalhar com os conhecimentos de seu grupo, que Euclides Macuxi nos remete, na epígrafe deste capítulo, à necessidade de que aqueles que sejam formados como professores também sejam formados como pesquisadores dos saberes e práticas de seu próprio grupo. Mas até o momento, todas as experiências nesse sentido, em que pese o pouco êxito que alcançaram até aqui, foram conduzidas de fora para dentro, condicionadas pela nossa concepção de ciência, de conhecimento, de pesquisa, do que deve ser ensinado na escola. A constatação desta limitação (“*nossa cabeça foi treinada pelos brancos*”) é o que, provavelmente, leva Euclides a propor que vão precisar de tempo, para fazer diferente. Espera-se que o que se tem praticado até agora em termos de formação de professores indígenas não tenha impresso modos de pensar e conceber o conhecimento que tornem inviáveis o florescimento de formas particulares de os enunciarem a partir de concepções próprias e específicas.

### Formação como direito

Não seria um exagero afirmar que, nos últimos anos, a formação de professores indígenas impôs-se como tema central das discussões sobre o direito dos índios à escola e à educação diferenciada. A mobilização que a problemática da formação é capaz de produzir no movimento de professores indígenas e no relacionamento de lideranças com técnicos governamentais é prova dessa importância. Porém, o que me parece estar ocorrendo nesse terreno é um processo de deslocamento, em que as discussões e as práticas de formação deslizam do universo comunitário para o universo dos direitos individuais.

De uma proposta política em que a formação de professores indígenas foi alçada à condição de realizar um direito coletivo das comunidades indígenas, tal como ela foi configurada no início dos anos 90, de terem membros de seu grupo formados e capacitados para estarem à frente da escola diferenciada, passou-se, na prática, a cuidar do direito individual do professor indígena em formação e a considerar esse indivíduo no contexto da sociedade envolvente e de sua transformação em servidor público. É assim que nos últimos anos ganham relevância questões relacionadas a vinculação funcional, validação de diploma, continuidade dos estudos, progressão na carreira, concurso público e aposentadoria.

De agente comunitário, a ser formado em benefício de sua comunidade de origem, por ela escolhido para se formar e formar outros membros, o professor indígena passa, por meio de concursos públicos, a a ser um funcionário público. Tal como vimos no capítulo 2, concursos públicos diferenciados estão previstos na legislação vigente da educação escolar indígena. Ainda que poucos Estados o tenham posto em prática, eles integram o rol atual de reivindicação dos professores indígenas. Uma vez realizados, os concursos vinculam os professores indígenas aos Estados, que os contratam em caráter vitalício, abolindo a possibilidade das comunidades indígenas exercerem qualquer controle social sobre eles. Nesse processo, o que havia sido pensado como um direito coletivo se realiza como um direito individual.

Certamente ainda é cedo para avaliações sobre o impacto de mais esse desvirtuamento na proposta da educação diferenciada, mas dificilmente seu saldo será positivo.

## Capítulo V

### **Se a gente valoriza nossa cultura, então nossa educação é diferente.**

*É importante a gente pesquisar na nossa cultura e depois incluir no nosso projeto político pedagógico para poder fazer o ensino diferenciado. Se a gente coloca na escola, a gente valoriza e reforça. E, se faz isso, é a gente fazendo diferente. Não é só porque está na lei que é diferente, é porque na prática é diferente. Se a gente valoriza nossa cultura, então nossa educação é diferente. Isso é importante, assim como ter professor Guarani na escola Guarani, para fortalecer a nossa língua e a nossa cultura Guarani. Para não enfraquecermos com a cultura dos Juruá.*

**João Lira Guarani**

João Lira é professor numa pequena aldeia guarani no interior do Estado de São Paulo. Tal como muitos outros Guarani, João já passou e viveu por muitas aldeias. Natural de São Paulo, nasceu na aldeia Morro da Saudade, hoje conhecida como Tenondé Porã, em Parelheiros, na periferia da cidade de São Paulo. De lá mudou-se quando criança, juntamente com sua família, para uma antiga aldeia abandonada em Mongaguá, litoral sul de São Paulo, denominada Aguapeu, onde iniciou-se como professor voluntário. Dois anos depois, foi cursar magistério indígena, em nível médio, num curso oferecido em parceria entre a Faculdade de Educação da USP e a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Quando terminou o curso, mudou novamente de aldeia, devido a conflitos internos, instalando-se com sua família na aldeia

Uruity, no noroeste do Estado de São Paulo, momento em que é contratado como professor indígena da rede pública do Estado, para lecionar para crianças de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> séries. Com o início do curso de formação superior indígena na USP em 2006, João voltou a estudar. Ao término do curso, foi eleito presidente da recém formada Associação dos Professores Indígenas do Estado de São Paulo<sup>140</sup>.

A fala de João, reproduzida acima, foi proferida numa reunião convocada pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo e realizada na USP, durante uma semana de aulas presenciais dos professores indígenas, com caciques de todas as aldeias, para avaliarem o andamento da educação indígena e a atuação dos professores indígenas em formação<sup>141</sup>. Num debate em que algumas lideranças questionavam o caráter da educação diferenciada e outras a defendiam, João argumentou a favor. Para ele, trazer para a escola aspectos da língua e da cultura Guarani constitui um modo de valorizar e reforçar sua cultura e era essa atitude que, no seu entender, qualificava a educação que praticavam como diferenciada. Valorizando na escola, fortaleciam-se para enfrentar a cultura dos *jurua* (brancos).

### **Culturas e línguas indígenas e a proposta da educação diferenciada**

Várias etnografias têm demonstrado que a proposta da educação diferenciada, desde sua formulação e formalização numa política pública nos anos 90, vem encontrando resistência em diferentes contextos comunitários indígenas. Se é correto afirmar que a proposta da educação diferenciada

---

<sup>140</sup> Entre outras missões, essa nova associação se propõe a lutar pela continuidade da formação dos professores indígenas de São Paulo, não só porque faltam professores indígenas em algumas aldeias, como também porque o curso superior que freqüentaram foi de licenciatura plena em pedagogia, o que os habilitou a lecionar legalmente até a 4<sup>a</sup>. série do ensino fundamental. Porém, como almejam a criação do ensino médio em suas aldeias, querem estar habilitados para poderem lecionar até as séries finais da educação básica.

<sup>141</sup> Fui convidado a participar desta reunião por ser representante das universidades paulistas no Núcleo de Educação Indígena da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo e, também, porque na época lecionava uma disciplina neste curso de formação.



resulta, em certa medida, de demandas concretas apresentadas por algumas comunidades indígenas, é certo que sua disseminação pelo país a conduziu para outras comunidades que não a aspiravam e nem aceitaram passivamente ou compreenderam de imediato os atributos com que ela foi revestida. A reunião na USP acima mencionada se constituiu, assim, em mais um momento em que se defrontavam diferentes expectativas em relação à escola indígena e à proposta da educação diferenciada. Esta é vista por algumas lideranças e pais de alunos ora como de baixa qualidade, inferior à educação oferecida na cidade, ora como desnecessária, uma vez que se entende que o que ela pretende ensinar se vivencia no cotidiano da comunidade e, portanto, fora do âmbito da escola, que deveria ser o local de aprender o português e conhecimentos dos brancos (ver, entre outros Tassinari, 2001b, Paladino, 2001 e Queiroz Testa, 2008). Professores indígenas, formados em cursos específicos de magistério indígena, se vêem muitas vezes em situações, como a enfrentada por João, de terem que explicitar o que é a proposta da educação diferenciada e de procurar convencer a comunidade de sua importância e atualidade. Num outro contexto etnográfico, agora em Mato Grosso do Sul, podemos ver pelo relato de um professor Guarani a recorrência desse mesmo impasse: *“quando falo muitas vezes em reunião que através da escola podemos resgatar muitas coisas, o pai já fala que não, que isso aí aprendem... por assim dizer, no contexto mesmo. Ele acha que isso aí não é papel da escola, e muitos acham que não, que tem que ser a escola, porque lá é que a criança vai ficar mais tempo aprendendo as coisas. Em casa já é difícil. Então, tem muito conflito aí por causa disso”* (Tonico Benides, Guarani (MS), apud Paladino, 2001:59). Para lidar com essa resistência, o professor João Bosco, do Rio Negro, num encontro da COPIAR em Manaus, recomendava aos participantes: *“Precisamos conscientizar as famílias, para que elas aceitem as escolas como escolas indígenas, diferenciadas”* (julho de 1997).

Antonella Tassinari, escrevendo a respeito dos projetos de escola entre os índios do Uaçá, chama atenção para uma lacuna que se estabeleceu entre, de um lado, a proposta da educação diferenciada e, de outro, a auto-imagem que, por exemplo, os Karipuna construíram para si como “índios avançados”, “civilizados”, que “progrediram”. Nesse contexto, ela afirma que *“as palavras*

*“tradição” e “cultura indígena” parecem ter adquirido, no senso comum, um caráter tão exótico que os Karipuna não conseguem associá-las aos conhecimentos e práticas do dia-a-dia (como também não conseguem os funcionários da FUNAI e do Núcleo de Educação Indígena da SEED-AP)”* (Tassinari, 2001b:191). O depoimento do professor Eustácio Karipuna, durante o X Encontro da COPIAR, realizado em Manaus, em julho de 1997, explicita parte do desconforto dessa comunidade indígena em particular com as propostas que lhes chegavam a respeito da educação diferenciada, evidenciando a dificuldade de comunicação com os agentes que propagavam propostas de uma educação voltada para dentro e para a “valorização da cultura”: *“Para o meu povo foi um choque dizerem que a escola indígena tinha que ser diferenciada. Dizer que nós não precisamos do branco, não. Nós precisamos, sim, pois é através deles que nós vamos conseguir assumir a nossa escola. Hoje nós precisamos dos brancos, da universidade, do CIMI. Criando uma escola diferenciada não quer dizer que vamos tirar os brancos do mapa. É por meio deles que a gente vai se segurar melhor”* (Eustácio Karipuna). Focada em analisar o mesmo contexto etnográfico, Lux Vidal aponta uma explicação para a lacuna apontada por Tassinari e pelo desconforto manifestado por Eustácio: *“a “educação diferenciada” é um conceito problemático, que provoca resistências entre os índios, por sugerir um todo fechado, específico, com barreiras intransponíveis, dificultando a comunicação interétnica”* (2007:30). Essa autora ressalta a dificuldade de formar pessoas para viabilizar a proposta da educação diferenciada que, se teve origem em algumas comunidades indígenas chega, como política pública, a outras comunidades, como algo elaborado e proposto de fora para dentro<sup>142</sup>.

A ampliação da oferta de cursos de formação de professores indígenas em nível de magistério impulsionou o processo em que os professores em formação passam a ser os divulgadores do novo modelo de educação diferenciada proposto no âmbito das políticas públicas e que, em muitas

---

<sup>142</sup>Nesses contextos, afirma Vidal *“apenas pessoas muito bem preparadas – índios e não-índios – são capazes de elaborar propostas para um ensino diferenciado. Se o professor é não-índio, vai precisar de um longo aprendizado específico. Se o professor é índio, precisará adequar seus conhecimentos a processos de ensino e de transmissão diferentes dos tradicionais”* (2007:30).

situações, como a analisada por Queiroz Testa (2008) entre os Guarani em São Paulo, não encontram acolhida imediata por parte de lideranças e pais de alunos, resultando em situações que põem em confronto diferentes perspectivas a cerca do papel da escola indígena, remetendo, inclusive, a concepções distintas do que venha ser conhecimento e modos de transmiti-los. Queiroz Testa relata que lideranças Guarani expunham “*que escola boa é igual à escola dos não-indígenas, inclusive com professores não indígenas, pois muitos esperavam que a escola fosse um espaço para aprender os conhecimentos dos não-indígenas e não um espaço para aprender a ser Guarani*” (2008: 301-302). O depoimento colhido por esta autora de uma professora Guarani demonstra que esta se coloca como uma defensora da concepção da educação diferenciada, na qual foi formada junto com outros jovens escolarizados, em que a alfabetização em língua guarani e o trabalho com a cultura guarani na escola tornam-se centrais: “*Por exemplo, teve uma reunião em que uma das lideranças queria que as crianças tivessem aula só em português, mas ela não é a única que pensa assim. Muitas lideranças querem que as crianças tenham só português, matemática, história e outras matérias iguais à escola juruá. Enquanto eu, como educadora, quero trazer a tradição, quero trazer a cultura e essas coisas para a sala de aula. Então, a gente fica sempre nesse conflito (...) Se você pensar bem, a maioria dos professores, pelos menos aqueles com quem tenho contato, inclusive de outras aldeias, pensa como eu. Eles querem trazer a tradição, a cultura, a visão de mundo guarani para dentro da escola. A gente quer trabalhar a língua guarani, a gente quer trabalhar a matemática guarani, a gente quer trabalhar com as brincadeiras guarani, a gente quer reforçar a cultura. (...) eu acho que se a criança aprender a escrever primeiro em guarani, ela vai ter mais orgulho da língua dela e vai ter menos perigo de perder essa língua, porque a gente sabe que quando o pessoal é alfabetizado numa língua estrangeira, aquela língua estrangeira acaba se tornando mais importante do que a língua materna, já que é a língua escrita*” (Poty Poran, Aldeia Tekoá Ytu, 2004, apud Queiroz Testa, 2008: 303)

Nessas situações em que se defrontam diferentes expectativas em relação à escola indígena e ao ensino que ela deve oferecer, a questão da

língua indígena é a que mais ganha relevância, uma vez que seu ensino e valorização estão na base da proposta da educação diferenciada, na contramão do interesse de muitos pais pelo aprendizado e domínio do português por parte dos seus filhos. Tal posição de rechaço ao uso da língua indígena na escola e do uso exclusivo do português se confronta com aquelas que apóiam o uso da língua indígena na escola, bem como a valorização de aspectos culturais, que são vistos como em desuso ou esquecimento na comunidade. A consciência de que têm diante de si um desafio a enfrentar e resolver aparece em vários depoimentos de professores indígenas, como o desse outro professor Guarani (MS): *“Porque tem alguns que estão pensando em a escola do passado: então, eles querem que seus filhos aprendam bem português, a falar bem português; então, eu fazendo uma reunião, eu explicando esse diferenciado, logicamente não vão gostar. (...) Tem alguns índios que querem que seus filhos aprendam primeiramente guarani, especificado mesmo. E tem outros que já não gostam. Então, eu tenho que levar os dois juntos.”* (Adão Benites, apud Paladino, 2001:59).

Essas atitudes de rechaço indicam um problema interessante, e muito freqüente, relacionado ao amálgama confuso entre uso de uma determinada língua na escola e ensino de conteúdos; muitas comunidades, especialmente pais de alunos, pressupõem uma relação direta entre língua e conteúdos, como se a língua indígena só pudesse transmitir conteúdos culturais a ela relacionados. Recusar o uso da língua indígena na escola remete muitas vezes ao medo de que os filhos só aprendam elementos de um conhecimento “fechado”, como sugere Lux Vidal (2007), ao invés de aprender, por meio da língua nacional, conteúdos que os aproximariam do mundo dos brancos. Isso aconteceu, e ainda acontece, por exemplo, entre os adultos Wajãpi, que apesar das explicações e do esforço dos professores dessa comunidade, não entendem que eles são capazes de ensinar história e geografia do Brasil e do mundo, matemática, ciências, usando a própria língua (Inf. pes. Dominique Gallois, 2008).

Voltando ao contexto da reunião realizada na USP com lideranças indígenas de todo o Estado de São Paulo, importa evidenciar não só o debate ainda em aberto a respeito da proposta da educação diferenciada, mas

salientar que ela espelha um novo contexto, que tem se ampliado ultimamente, em que os próprios índios estão à frente dos discursos a respeito de suas próprias culturas. Se historicamente falar sobre a cultura indígena coube a diversos outros atores como missionários, agentes coloniais, museus etnográficos, antropólogos e outros pesquisadores, hoje a educação diferenciada tornou-se um *lócus* importante onde os próprios índios são instados a produzirem discursos sobre suas culturas. Se mundialmente dinamizam-se e multiplicam-se contextos institucionais em que isso ocorre, creio que é possível afirmar que, aqui no Brasil, a educação diferenciada e os processos a ela correlatos, como reuniões, cursos, seminários e momentos de formação, têm se mostrado um palco privilegiado para a enunciação da diferença cultural. E se antes os índios enunciaram sua cultura para se posicionar contra a escola assimiladora, agora, ao contrário, é a escola diferenciada que se torna o lugar, por excelência, para realizar a defesa dessa cultura. É o que nos parece indicar a professora Maria de Lourdes Guarani, ao afirmar que “a escola reforça e dá sentido à cultura” (apud Paladino, 2001: 51).

Dando seqüência à análise da rede de atores e discursos em torno da educação indígena, meu interesse nesse capítulo é analisar uma dimensão dessa rede em que os professores indígenas assumem um maior protagonismo. Se no capítulo anterior, o foco esteve voltado para a compreensão dos processos de formação de professores indígenas conduzidos por organizações da sociedade civil e pelos sistemas oficiais de ensino, aqui me dedico aos discursos que esses professores proferem no âmbito dessa rede. O foco está na circulação da idéia de cultura entre os mais diversos atores, sejam antropólogos, representantes de ONGs, técnicos governamentais e índios. Como bem notaram Clifford (1997), Sahlins (1997) e Carneiro da Cunha (2008) as viagens de “ida e volta”<sup>143</sup>, renovam a idéia de

---

<sup>143</sup> A respeito da circulação da idéia de cultura, escreve Carneiro da Cunha: “A situação pós-colonial não caracteriza apenas as ex-colônias. É também um traço importante das ex-metrópoles coloniais, quando mais não fora porque estas tentam conter agora a onda de imigração de seus antigos súditos. As categorias analíticas — e evito aqui de propósito o altissonante “conceito” — fabricadas no centro e exportadas para o resto do mundo também retornam hoje para assombrar quem os produziu: assim como os cantos flamencos, são coisas que vão e voltam, difratadas e devolvidas ao remetente. Categorias de ida y vuelta. Uma dessas categorias é

cultura, de forma radical. Interessa, portanto, verificar quais roupagens essa categoria adquire, quando é utilizada como argumento pelos professores indígenas.

### **Práticas e discursos indígenas em torno da noção de cultura**

Percebe-se que nos cenários multifacetados, de complexa interação, em que estão inseridos cada vez mais os representantes indígenas, não se produz um único discurso ou um único uso da cultura, mas muitos discursos, que se adaptam e são moldados de modo próprio a cada contexto particular de interlocução. Nesses contextos, tal como propõe Carneiro da Cunha (2002 e 2008), produz-se como discurso uma “cultura” (com aspas), que é utilizada em políticas étnicas que visam à afirmação da diferença por meio de enunciados a respeito da indianidade: *“falar sobre a “invenção da cultura” não é falar sobre cultura, e sim sobre “cultura”, o meta discurso reflexivo sobre a cultura”* (2008:65).

A que concepções de cultura estão os professores indígenas tendo acesso e dialogando? Que matrizes ideológicas estão sendo acessadas em suas reflexões acerca de suas culturas? Que discurso sobre “cultura” os índios produzem nesses contextos e em suas políticas de relacionamento? Tais questões ganham relevância na medida em que proliferam os processos atuais de escolarização dos grupos indígenas no Brasil. A construção de certo tipo de discurso a respeito da “cultura” indígena é talvez o resultado menos conhecido e, portanto, menos refletido, sobre o impacto da instituição escolar em meio indígena. Prestar atenção a esses discursos é uma forma de compreender as

---

*“cultura”. “Raça”, e mais tarde “cultura”, junto com outras noções tais como “trabalho, dinheiro e higiene” – todas elas são bens (ou males) exportados. Os habitantes da periferia foram obrigados a adotá-las, da mesma maneira como tiveram de comprar mercadorias manufaturadas. Algumas dessas idéias foram difundidas pelos missionários do século XIX, como bem mostraram Jean e John Comaroff, mas foram os antropólogos os principais fornecedores da idéia de “cultura” num período mais recente, levando-a em sua bagagem e assegurando assim a viagem de ida da “cultura”. Desde então, a “cultura” passou a ser adotada e renovada na periferia. E, como Terry Turner foi o primeiro a notar, “cultura” tornou-se um argumento central não só nas reivindicações de terra mas em todas as demais” (2008: 1-2).*

diferentes roupagens pelas quais a instituição escolar se instala no contexto indígena, ancorada em concepções diversas, não só de práticas pedagógicas e metodologias de ensino a serem levadas até os índios, mas também a respeito de noções diferentes e conflituosas acerca do lugar dos grupos indígenas no mundo contemporâneo.

A antropologia tem empreendido um esforço de reflexão analítica a respeito dos processos de objetivação da noção de cultura, particularmente, mas não só, entre grupos indígenas. Tais processos são hoje objeto de investimentos por parte da etnologia ameríndia a partir de um conjunto dinâmico de diferentes categorias de interpretação: objetificação da cultura, performance da cultura, indigenização da cultura, reflexivização da cultura, metaforização da cultura, coletivização da cultura estão entre as estratégias analíticas de que se tem lançado mão para compreender o processo pelo qual hoje, cada vez mais no contexto ampliado de relacionamentos em que se encontram, os grupos indígenas têm formulado enunciados sobre “cultura”<sup>144</sup>. Nesse movimento, é importante considerar que o conceito de cultura viaja, adquire novos sentidos práticos e políticos, passando a ser de uso corrente em outras disciplinas, inclusive fora da academia e inclusive por representantes indígenas. Se sua origem deve-se aos antropólogos, e a eles o conceito continua a interessar, é fato que a educação indígena diferenciada criou um campo fértil para que outros profissionais, como pedagogos e educadores, dele se apropriassem, ainda que em versões desatualizadas e ultrapassadas, e desses fluíssem para os professores indígenas. Não raro, porém, o conceito de cultura tem sido percebido e utilizado na contramão da auto-crítica empreendida pela antropologia, aparecendo assim sob a chancela da fixidez, da pureza, da autenticidade... Perceber o contexto em que se realiza essa apropriação e seu impacto nos discursos indígenas a respeito da própria cultura é uma tarefa para a Antropologia. Minha intenção aqui, porém, é muito mais modesta. Gostaria de evidenciar algumas formas pelas quais a proposta da educação diferenciada põe em relevo enunciados sobre cultura.

---

<sup>144</sup> Cf. Clifford (1997), Kuper (2002), Turner (1991), Sahlins (1997), Carneiro da Cunha (2004, 2005 e 2008), Gallois (2003 e 2005) e Coelho de Souza (2005), entre outros.

Creio que cabe reconhecer, de saída, a existência de experiências extremamente interessantes e criativas, que têm permitido aos índios uma reflexão cuidadosa sobre suas formas de inserção no mundo, de reconhecimento de suas alteridades e valorização de suas identidades. Estas se traduzem em livros preparados por professores indígenas em contextos de formação, a partir de projetos de pesquisa conduzidos pelos próprios índios bem como em propostas pedagógicas inovadoras para guiarem o funcionamento de escolas indígenas, longe da padronização imposta pelos sistemas de ensino. Apropriando-se da ferramenta da escrita e de procedimentos de pesquisa e sistematização, jovens professores voltam seu olhar para aspectos de seus modos de vida e “descobrem” procedimentos, interpretações e modos de fazer próprios que não suspeitavam. Inventários de cantos, descrições de rituais, classificações de plantas, animais e seres diversos, bem como descrições de objetos, práticas de iniciação e de curas passam a ser investigadas, registradas, formalizadas e discutidas com outros membros de suas comunidades, criando e ampliando oportunidades de um novo entendimento sobre suas próprias tradições culturais. Esse novo e rico contexto de produção de novas interpretações a respeito de suas próprias práticas culturais é permeado pela atuação de muitos interlocutores, que interagem, a partir de seus lugares institucionais, de modo diferenciado, com os professores indígenas que estão à frente desses processos, e a interpretação que produzem traz necessariamente a marca desta interlocução.

Nesses processos, vêm sendo produzidas não apenas reflexões e discursos sobre as particularidades da cultura de cada povo a que pertencem estes atores, mas também produtos sobre estas culturas, na forma de livros e outros materiais didáticos, para serem usados em suas escolas, ou como meio de divulgação de seus conhecimentos e criações em outros contextos, para os quais se passou a produzir CDs, vídeos, performances de danças e rituais. É assim que paulatinamente práticas e produtos antes restritos exclusivamente ao ambiente escolar, passam a circular também fora deles, atingindo outros públicos e contextos.

João Lira, o professor Guarani, cujo depoimento serve de epígrafe a esse capítulo, ilustra o “empoderamento” que processos de formação de



professores indígenas podem produzir. Nos seus anos de formação na USP, João conviveu com professores indígenas pertencentes a outros grupos indígenas pertencentes à clientela multi-étnica que constituía o público alvo da formação, tanto em magistério quanto do curso superior: além dos Guarani, em maior número, haviam professores Tupi-Guarani, Kaingang, Terena e Krenak, estes últimos instalados há décadas em aldeias paulistas. Instados a preparar um trabalho de conclusão de curso, João decidiu estudar os rituais de passagem masculinos e femininos guarani. Entrevistou homens e mulheres, transcreveu e traduziu os depoimentos que coletou, organizou suas idéias e buscou sínteses e generalizações, pesquisou em livros de antropologia e de difusão, tomando notas de trechos que julgou interessante e que foram citados em seu texto. Ao término desse processo, escreveu seu trabalho e apresentou-o para uma banca de professores e para os demais alunos do curso, professores como ele. Em seu TCC, João escreveu: *“É preciso reconhecer que o conhecimento do povo Guarani Mbya não está retido em núcleos familiares ou entre os mais velhos. A sabedoria e a filosofia são fragmentos em conjunto que se espalham ao longo de cada família, comunidade, aldeia, líderes religiosos ao longo do tempo. É a fragmentação do conhecimento tradicional que o mantém vivo e dinâmico”* (2008:15)<sup>145</sup>. Essa reflexão acerca do conhecimento guarani e dos processos de transmissão e manutenção desse conhecimento, por parte de João, só foi possível porque ele estava inserido num processo de formação de professores e se destacou no aproveitamento das ferramentas que foram colocadas à sua disposição, situação que não se verificou para muitos outros professores que participaram do mesmo programa. Creio que apesar das críticas que se tem acumulado em relação aos processos de escolarização indígena e de formação de professores, é certo reconhecer que também se criam oportunidades para que professores indígenas tomem consciência e reflitam sobre aspectos de sua própria cultura e língua. Estes momentos formativos têm, ainda, permitido que representantes indígenas avaliem, em novas bases e com novos referenciais, a situação de seu grupo, e se posicionem politicamente em relação a ela.

---

<sup>145</sup> Silva, João Lira da. *Inhengue, ha´e Inhe´enguxu va´e régua – ritos de passagem Guarani*. Trabalho de Conclusão do Curso de Formação Intercultural Superior de Professores Indígenas. São Paulo: FEUSP, mimeo., 2008.

Num contexto em que o português se dissemina como língua franca dos cursos de formação de professores e de ensino nas escolas indígenas, é digno de nota, para dar mais um exemplo de experiências bem sucedidas em capacitar comunidades indígenas a partir de práticas de formação de professores indígenas, o esforço com que alguns programas estimulam os professores em formação a criarem em suas próprias línguas termos que possam expressar palavras e conceitos oriundos do mundo dos brancos, ao invés de importar termos do português. Tais iniciativas têm como horizonte o fortalecimento da língua indígena e a alfabetização das crianças primeiramente em suas línguas maternas, reservando o aprendizado do português para uma segunda fase da alfabetização. Produzir materiais escritos nas línguas indígenas, seja a partir de minuciosas pesquisas e sistematização de conhecimentos focados em práticas e saberes tradicionais, seja a partir de investigações a respeito do mundo dos brancos, tem sido um procedimento posto em marcha por alguns programas de formação que têm propiciado aos professores participantes momentos importantes de reflexão e de formalização dessa reflexão. É assim que uma literatura em língua indígena, na forma de livros, cartilhas e jornais, vai sendo produzida para consumo interno, fortalecendo e ampliando possibilidades de uso dessas línguas em novos contextos. Um bom exemplo dessas práticas são os jornais escritos em língua Yanomami, elaborados no âmbito do Programa de Educação Intercultural (PEI), desenvolvido pela Comissão Pró-Yanomami em Roraima. Estes jornais não só se tornaram uma atividade importante no processo de formação dos professores Yanomami, como passaram a constituir um novo meio de comunicação e informação bastante prestigiado entre as diferentes aldeias daquela Terra Indígena. O aprendizado de informática e a possibilidade de uso de computadores nos postos de assistência próximos às aldeias e nos momentos de curso, potencializaram esse tipo de produção (Inf. pess. Marcos Wesley, 2006).

## **A formação de professores indígenas e a enunciação da cultura**

Os processos de formação de índios como professores para as escolas de suas comunidades, e o funcionamento dessas escolas em terras indígenas a partir do paradigma da educação diferenciada, com a produção e consumo de materiais didáticos próprios, parte deles elaborados em línguas indígenas e incorporando acervos e conhecimentos tradicionais, propiciaram o surgimento de espaços formalizados, e muitas vezes ritualizados, não só de reflexão a respeito de formas de expressão cultural indígena, mas também de produção de formulações acerca da diferença cultural. Os diversos cursos de formação de professores indígenas têm propiciado arenas importantes de produção de enunciados de pertencimento étnico e de diferença cultural. Entender as especificidades destes contextos e em que medida condicionam a reflexão de professores indígenas sobre estas questões é minha intenção neste capítulo.

Creio que é importante afirmar que algumas escolas indígenas se sobressaem em certas regiões, por se constituírem também em espaços de reflexão e de valorização de práticas culturais locais, como parecem ser hoje, por exemplo, as Escolas Tuyuka Utapinozona e Curipaco-Baniwa Pamáali, que integram um movimento de renovação da educação escolar no Rio Negro (AM), alicerçado em realização de pesquisas da realidade local e de valorização das línguas e culturas da região. Elas são, porém, junto com algumas outras iniciativas, exceções num cenário em que a prática da educação diferenciada é ainda rara. De modo que parece certo afirmar que mais que as escolas indígenas, são os cursos de formação de professores indígenas, juntamente com os materiais didáticos por eles elaborados, que constituem, hoje, importantes espaços produtivos de discursos a respeito da diferença cultural e de pertencimento étnico, e também de consciência de que possuem uma cultura, tal como nos relata o professor Adriano Guarani, da aldeia Piraju'y (MS), que participou do curso de magistério indígena promovido em Dourados: *“a cultura sempre existia, mas a gente não sabia o nome científico, porque a gente só conversava em guarani, se brincava, se tomava tereré. Na hora do tereré, a gente se comunicava, planejava as coisas do*

*trabalho, se alegrava porque a gente conta piadas, qualquer coisa... isso faz parte de nossa cultura. Tereré é uma forma da gente se comunicar, planejar e conversar e de educar junto, por isso que a gente toma em círculo. Chimarrão é a mesma coisa. Eu acho que a gente não sabia que cultura era o que a gente praticava” (Apud Paladino, 2001:66).*

Tem sido nesses espaços que professores indígenas se debruçam sobre aspectos de sua cultura e produzem discursos sobre suas “culturas”, que se voltam tanto para dentro de suas comunidades quanto para fora, em instâncias variadas. A idéia aqui é seguir a proposição de Carneiro da Cunha (2008) de que “cultura” e cultura pertencem a domínios diferentes, como projeto político e como fatos contemporâneos, e que, ainda que se articulem, se contradigam ou se confundam, “*existem disparidades significativas entre as duas. Isso não quer dizer que seus conteúdos difiram necessariamente, mas sim que não pertencem ao mesmo universo do discurso, o que tem conseqüências consideráveis*” (2008:2-3). Interessa aqui evidenciar algumas contingências inerentes a esses espaços.

Os diferentes programas de formação de professores indígenas desenvolvidos hoje em praticamente todo o país, ainda que compartilhem de algumas características comuns, tais como vimos no capítulo anterior, são extremamente heterogêneos, não só em termos do tipo de formação oferecida, mas também por propiciarem contextos muito particulares em que a reflexão sobre pertencimento étnico e diferença cultural se tornam possíveis. Entre os vários fatores que interferem nesse processo, a composição do grupo de professores a serem formados é um deles.

Há programas voltados a um único grupo indígena, ocupando uma única terra indígena ou várias terras indígenas distribuídas numa dada região, e há programas que reúnem indivíduos pertencentes a diferentes grupos, criando contextos multi-étnicos, seja por habitarem uma terra indígena ou uma região, seja por estarem dentro dos limites administrativos de um Estado. Essa configuração, para além de um arranjo organizativo, impacta o conteúdo da formação e os produtos dela resultantes, bem como as reflexões que são ali realizadas e, esse é meu argumento, pendem diferentemente para enunciados que tem a ver ora com cultura, ora com “cultura”.

Programas de formação focados num único grupo indígena propiciam uma maior oportunidade de aprofundamento de questões relativas à especificidade cultural e lingüística do grupo, uma vez que podem contar, em diferentes situações, com competências distintas dos vários professores participantes da formação. Estes tendem a contribuir com olhares diversos e complementares, contemplando distinções e especificidades, bem como papéis, prerrogativas e competências específicas, que tem a ver com os diferentes sub-grupos ou famílias dos quais esses professores são originários. E assim, fazer afluir diferenças e distinções existentes que se expressam na medida em que são verbalizadas e postas em confronto. Ao verem diante de si tarefas em que são chamados a produzir textos e desenhos que sistematizam conteúdos culturais próprios ao seu grupo, esses professores estabelecem um tipo de interação que passa pela negociação de versões e pontos de vistas, deixando emergir, às vezes sim às vezes não, distinções e prerrogativas importantes internamente aos grupos a que pertencem (Cf. Carneiro da Cunha, 2005:21). Tais processos só são possíveis na medida em que os professores compartilham de uma mesma tradição cultural e tenham, por sua vez, uma supervisão que minimamente vislumbre que essas diferenciações existem e são operativas na forma de conhecer e refletir desses professores<sup>146</sup>.

Aqueles que conhecemos pela literatura como Tiriyo fornecem um exemplo interessante para entendermos essas idéias. Quando se referem a si próprios, os Tiriyo costumam dizer que este foi o nome pelo qual se tornaram mais conhecidos pelos não-índios, porém, em sua própria língua se auto-denominam, em geral, *Tarëno*, termo que quer dizer “os daqui, dessa região”. Além disso, se distinguem entre si, de acordo com suas origens diferenciadas. Dentre os atuais Tiriyo, encontramos gente que se identifica como descendente dos seguintes grupos: *Prouyana*, *Aramayana*, *Sakëta*, *Piropi*, *Aramiso* e

---

<sup>146</sup> São exemplos desse tipo de organização de cursos de formação voltados a um único grupo indígena, e que tem apresentando resultados interessantes o Programa de Formação de Professores Wajãpi, desenvolvido pelo Iepé no Amapá, ou dos Professores Indígenas Yanomami, coordenado antes pela Comissão Pró-Yanomami e agora pelo Instituto Socioambiental em Roraima, nos quais todos os professores moram na mesma terra indígena, bem como o Programa de Formação dos Professores Ticuna, conduzido pela OGPTB, em que os professores em formação provêm das várias terras indígenas demarcadas na região do Alto Solimões (AM).

*Okomoyana*. Tais distinções são operativas para as relações que estabelecem entre si, estando associadas a conhecimentos, versões de histórias e práticas próprias, seja de aliança e interação, seja de inimizade e evitação. Estas têm aflorado no contexto de um curso recente de formação de professores em andamento na medida em que os professores indígenas foram instigados pela antropóloga que orienta as atividades de pesquisa, depois que esta analisou algumas produções feitas por estes professores, sob orientação de formadores que não conheciam o grupo, em que o coletivo Tiriyo se impunha indistintamente, e com isso, o que se trabalhava na escola, era fruto de uma construção recente: a de que os Tiriyo formam um ‘amalgama étnico’ e que se pensam como um único povo, com uma língua, uma cultura e um território comum. Ora, aqui se trata justamente de mais um exemplo de invenção de uma “cultura”, com aspas. (Inf. pes. Denise Grupioni, 2008).

Sem um mínimo de cuidado e sensibilidade antropológica por parte dos formadores que trabalham com professores indígenas, é muito provável que especificidades como essas não venham à tona. Se elas serão contempladas nos materiais que serão produzidos é uma questão decorrente, antes de tudo, da possibilidade delas serem primeiramente percebidas e enunciadas no processo de reflexão que os professores indígenas são estimulados a empreender nos cursos de formação a que estão tendo acesso. E meu argumento é que processos focados em um único grupo tendem, dependendo da forma como se organizam, e dos assessores de que dispõem, a propiciar não só mais oportunidades para que tais enunciações possam ocorrer, como também a gerar reflexões e enunciações sobre cultura que antecedem os esperados discursos sobre “cultura” proferidos no âmbito da educação diferenciada.

O livro *Ija mã'e kō*, preparado por professores Wajãpi é um bom exemplo de uma produção coletiva, elaborada num contexto em que os professores compartilham de uma mesma origem. Motivados a identificar e confrontar “teorias nativas” – no caso, estavam comparando idéias dos não índios sobre “democracia” e “propriedade” e explicações formuladas a partir de teorias wajãpi - os professores escolheram a propriedade de “ter dono” como objeto de sua investigação. Pesquisaram, discutiram e por fim sistematizaram

conhecimentos e formas de representá-lo, inclusive graficamente, para o que se apoiaram na interpretação dos mais velhos. Uma versão preliminar do livro circulou entre as aldeias, e a partir das avaliações e impressões dos diversos leitores do material, fecharam uma versão para ser impressa, que incluiu uma revisão ortográfica de modo a padronizarem o livro com uma grafia acordada por um grupo de professores, mas que ainda não é de domínio extensivo a todos. Escrito em língua Wajãpi, o livro apresenta uma classificação de todos os “donos” conhecidos e atuantes no universo, com sua caracterização, domínios e modos de se relacionar com eles, trabalho realizado com a intenção de fortalecer formas tradicionais próprias de pensar do grupo (Cf. Professores Wajãpi, 2007). Uma produção dessa natureza, que formaliza e registra conhecimentos que orientam concepções e práticas de um grupo indígena em particular, dificilmente seria viável num contexto em que participassem professores de diferentes origens étnicas e que não fosse acompanhada por profissionais conhecedores do grupo.

Outro modelo de organização institucional bastante disseminado no país é aquele em que programas de formação de professores reúnem indivíduos pertencentes a diferentes grupos indígenas. Tais programas têm a intenção de contemplar a diversidade de representantes de grupos indígenas de uma dada região ou que vivem num determinado Estado, provenientes de diferentes terras indígenas. São exemplos deste tipo os pioneiros programas de formação dos professores indígenas do Acre e do Xingu, bem como os programas mais recentes encabeçados por secretarias de educação como São Paulo, Pernambuco, Roraima, Minas Gerais ou Mato Grosso, entre outros. Nesses programas a questão da enunciação da diferença cultural se coloca de forma mais presente, e isso se reflete, por exemplo, na produção coletiva que acabam gerando, em que se priorizam, via de regra, obras de caráter mais geral. Estas têm se voltado tanto para a construção de uma história/identidade comum entre os grupos indígenas participantes da formação, quanto para a elaboração de obras coletivas que, ao contrário, marcam a diversidade de concepções sobre um mesmo tema ou problemática, nas quais se procuram ressaltar diferenças entre os participantes.

Como nos propõe Carneiro da Cunha, “os traços contrastivos têm de articular os dois sistemas diferentes. Um deles é dado pelo contexto multi-étnico amplo, que constitui o registro privilegiado no qual a diferença pode ser manifestada. O outro é o cenário cultural interno de cada sociedade” (2008:64). Cursos de formação que se constituem a partir de arranjos e composições multi-étnicas tendem a enfrentar primeiramente a questão da diversidade, e ao tentarem estimular a reflexão sobre cultura, acabam, em muitas situações, na enunciação de discursos sobre “cultura”.

O livro *Índios do Acre: História e Organização* é exemplo da tentativa de se construir uma história comum aos grupos indígenas participantes de um processo de formação. Fruto de uma produção coletiva dos professores indígenas deste Estado, a obra resultou das aulas de estudos sociais do programa de formação, conduzido pela CPI-AC, e de pesquisas que os professores indígenas realizaram em suas comunidades, coletando depoimentos de pessoas mais velhas. O livro, que conta agora com uma segunda edição revista e ampliada, apresenta, em sua parte central, uma proposta de divisão da história dos grupos indígenas daquele Estado, por cinco tempos sucessivos (tempo da maloca, tempo das correrias, tempo do cativo, tempo dos direitos e tempo do governo dos índios), que parece ter sido apropriada pelos índios do Acre. Nessa obra, a diversidade dos grupos e suas concepções de história foram subsumidas numa periodização que instaura o coletivo “índios do Acre”, a partir de um eixo sincrônico assumido como comum a todos os grupos (Cf. OPIAC, 2002). Essa periodização em cinco tempos sucessivos, além de ter se mostrado operativa na escrita de uma história dos índios do Acre, tem sido importada por outros programas de formação, servindo de matriz para a elaboração de outras histórias regionais<sup>147</sup>.

Já a obra *Meu povo conta*, dos professores indígenas de Pernambuco, opera em chave distinta: trata-se uma coletânea de histórias, organizadas a partir dos grupos indígenas que as contaram. O livro estrutura-se em função dos oito grupos presentes naquele Estado, nomeando os oito capítulos do livro:

---

<sup>147</sup> Scaramuzzi (2008) analisa este livro juntamente com outros elaborados pelo Projeto “Uma experiência de autoria” (AC), comparando-os com publicações de outros programas de formação de professores indígenas.



Atikum, Kambiwá, Kapinawá, Pankará, Pankararu, Pipipã, Truká e Xukuru. Cada grupo comparece com cinco histórias, nessa obra de caráter coletivo, cujos textos e ilustrações são creditados a professores e lideranças desses grupos. Na apresentação da coletânea, a equipe organizadora ressalta que além do aspecto pedagógico, de transpor um “*patrimônio cultural de tradição oral para o texto escrito*”, contribuindo para a “*construção da diferença da educação escolar indígena*”, há um sentido político e social na publicação, que é “*referendar as identidades indígenas no Nordeste brasileiro, onde afirmação e negação são partes de um mesmo contexto, histórias são reconstituídas e o imaginário reelaborado, produzindo e reproduzindo imagens*” (Cf. Professores Indígenas em Pernambuco, 2006:05). Aqui, em sentido contrário ao que pretendia o livro do Acre, trata-se de buscar a afirmação de especificidades culturais, que permitam afirmar identidades diferenciadas, a partir de uma forte tradição cultural comum. Esses dois exemplos ilustram o quanto o contexto de formação, e o modo como são concebidos e organizados os cursos, influenciam na reflexão e na produção de enunciados por parte dos professores em formação.

Outra característica marcante dos projetos de formação de professores indígenas, que reúnem representantes de diferentes grupos indígenas, é que eles têm a questão da diversidade e da diferença cultural presente de forma muito mais premente que aqueles que se estruturam para atender um único grupo. Por meio desses cursos, muitos professores vivenciam, pela primeira vez, a experiência de convivência inter-étnica e essa ocorre além dos momentos em sala de aula, em outras atividades relacionadas às etapas presenciais dos cursos, quando, entre outras situações, são alojados nas mesmas dependências e realizam suas refeições e atividades recreativas em conjunto. O curso superior desenvolvido pela Unemat em Mato Grosso, por exemplo, reuniu na primeira turma de licenciatura intercultural 200 professores indígenas oriundos de 36 grupos distintos, falantes de 28 línguas (Cf. Januário, 2002). Foi, sem dúvida, o contexto de formação que abrigou a maior diversidade de grupos indígenas, propiciando aos professores indígenas em formação uma experiência de convívio intercultural única. Joaquim Maná, na entrevista que realizei com ele e apresentada no capítulo anterior, se refere a

essa convivência, de forma muito positiva: *“estou gostando muito da experiência de conviver com tantos outros professores, principalmente na questão da diversidade cultural, pois são 36 povos diferentes. Lá, no curso, a gente percebe que a diversidade é bem maior do que quando eu comecei a fazer o curso lá no Acre, porque lá a gente só se encontrava com cinco ou seis etnias. Agora não, é com 36 etnias, cada um tem o seu conhecimento diferente. Eu estou gostando muito. Participei da 3ª etapa do curso e tenho aprendido muito”*. Contextos específicos de interação como este informam os discursos que os professores indígenas produzem a respeito da diferença cultural. Estes também são afetados pela forma como os cursos lidam com a questão da diversidade e como esta é trabalhada pelos formadores que ministram os cursos nas etapas presenciais e orientam os trabalhos de pesquisa que os professores devem realizar em suas comunidades<sup>148</sup>.

Para dar mais um exemplo de como cursos de formação organizados a partir de contextos multi-étnicos colocam em pauta a questão da diferença cultural, cito um caso do curso de licenciatura da USP, no qual havia quatro irmãos provenientes de uma mesma família e moradores da mesma aldeia (Bananal, no litoral sul de São Paulo). Identificados como Tupi-Guarani, esses irmãos (três mulheres e um homem) rechaçavam qualquer proximidade/parentesco com os Guarani, que era o grupo mais numeroso do curso, e aos poucos, também foram construindo um discurso de que também não seriam Tupi-Guarani, em função de pouco se reconhecerem nos representantes desse grupo e por alguns de seus antepassados terem uma suposta origem Pataxó, passando a se auto-denominarem apenas de Tupi. A certa altura do curso, porém, ao receber de volta um trabalho de um deles, notei, não sem certo espanto, que este havia se identificado como Tupinambá. Isso me fez pensar que cursos de formação em contexto multi-étnico propiciam não só reflexões a respeito da diferença cultural, mas produzem, inclusive, novos sentimentos de pertencimento.

---

<sup>148</sup> Para ficar no mesmo exemplo, no curso superior da UNEMAT, em que os 200 alunos eram distribuídos por quatro turmas, buscava-se uma distribuição em que estas expressassem a diversidade presente no curso. Já no curso superior da USP, que contava com cerca de 80 professores indígenas, provenientes de 5 grupos distintos, a distribuição em 3 turmas procurou manter juntos os professores de mesma procedência étnica.

Nesses contextos de interação multi-étnicos, enunciações sobre “cultura” tendem a ganhar espaço, uma vez que se constituem em arenas em que se disputam poder e prestígio. No curso da Unemat, por exemplo, os Xavante que compunham o grupo mais numeroso, insistentemente manifestavam aspectos de sua cultura, por meio de apresentações de danças e cantos coletivos, seja no auditório ou em plena sala de aula. Certa vez ao indagar um professor Xavante sobre o porquê daquelas apresentações, ele me respondeu que era para demonstrarem que possuíam uma “cultura” mais genuína e viva, que os demais professores indígenas participantes do curso, fossem eles os Bororo, grupo historicamente antagônico, fossem os professores indígenas oriundos de outros estados, como os do Nordeste, vistos como “descaracterizados” por não poderem se expressar em língua indígena ou não possuírem adornos representativos.

Além da composição do grupo de professores indígenas, se realizada em contexto multi-étnico ou não, o processo de reflexão a respeito da diferença cultural e sua enunciação também é condicionado pelo o grau de proximidade e distância, bem como pela intensidade das relações que se estabelecem entre os professores indígenas, seus formadores e outros atores envolvidos nesses processos de formação. Estes são quase sempre contextos que ampliam os círculos de relações sociais dos professores indígenas e as respostas que eles formulam à complexificação dessas relações são dependentes da qualidade da interação com seus interlocutores. Tal como nos propõe Roy Wagner (1981), eles se inventam a partir do nosso olhar, e esse “*nosso olhar*” é radicalmente diverso se ele parte de um antropólogo, de um funcionário do governo, do vizinho fazendeiro, do político local, do assessor da ONG de apoio, do missionário ou de outro representante indígena. Assim, programas que contam com quadros oriundos dos sistemas de ensino, sem nenhuma interface prévia com os grupos indígenas participantes da formação, propiciam um tipo de reflexão e de produção a respeito do contexto sociocultural desses professores distinta daqueles programas que contam com profissionais que possuem um conhecimento qualificado e que mantêm relações acumuladas com os grupos indígenas envolvidos em tais processos.

A qualidade dessa interação é percebida pelos professores indígenas, ainda mais quando têm diante de si diferentes atores. Referindo-se ao desconhecimento de técnicos da secretaria de educação sobre a realidade das escolas do Rio Negro, o professor Sebastião Duarte sentenciava, numa das reuniões da COPIAR: *“O governo fala de uma cultura uaupés. Eu nunca ouvir falar de uma cultura uaupés. Eles falam assim, porque não conhecem a realidade de cada povo, de cada comunidade. O governo folcloriza as culturas indígenas”* (Sebastião Duarte, 1996).

Por fim, há que se considerar que os contextos de formação de professores indígenas constituem situações bem particulares em que se aprende a ser índio. Isso porque não só os professores indígenas são comumente chamados a dar conteúdo cultural a fórmulas como *“de que modo vocês fazem a iniciação dos meninos? como é o casamento? o que vocês plantam na roça? como é escolhido o chefe?”*, entre outras, mas a proporem conteúdos para o ensino em sala de aula, que seja caracterizável como “diferenciado”. Tal como nos propõe Gallois (2003: 03), refletindo sobre a apropriação de temas como cultura e tradição entre os Wajãpi, formas de indianidade são aprendidas num contexto jurídico e administrativo particular, em que o Estado brasileiro confere aos índios direitos especiais, em termos fundiários, de saúde e de educação, como vimos páginas atrás. É nesse contexto que se aprende a ser índio e, inclusive, que não se pode ser índio de qualquer modo, mas que há formatos próprios e esperados para isso. É a percepção desse tipo de expectativa, por exemplo, que leva índios do Nordeste a tentativas de aprender o tupi anchietano. Premidos pela cobrança de que perderam sua língua e, portanto sua cultura, os Potiguara da Paraíba instrumentalizam a escola como via de construção de emblemas de uma cultura a ser “resgatada”, em que propõem uma “volta as origens” por meio, dentre outros recursos, da tentativa de se tornarem falantes de uma língua morta.

Na contramão do que os antropólogos vêm formulando acerca do conceito de cultura, muitos discursos indígenas são construídos a partir de concepções que essencializam traços escolhidos como marcadores substantivos de seus pertencimentos culturais. Em muitas produções escritas

indígenas que vêm à público na forma de livros de mitos e histórias, cartilhas e outros materiais didáticos, nos documentos resultantes dos encontros de professores indígenas e nas propostas pedagógicas sobre o que deve e como ser ensinado nas escolas indígenas reflete-se uma idéia reificante de cultura que aparece, normalmente, de forma objetivada e enrijecida. Não obstante, esse tipo de formulação encontra grande acolhida nos intermediários desses processos escolares, dentre os quais destacam-se pedagogos, funcionários do órgão indigenista e das secretarias de educação, porque, via de regra, correspondem às imagens que eles possuem destes grupos e de seus modos de vida. Mesmo proposições ultrapassadas do ponto de vista da antropologia, como a de que a cada sociedade corresponde uma cultura e a de que a cada cultura corresponde uma língua parecem ganhar terreno entre os próprios atores indígenas.

É preciso que fique claro, todavia, que não se pode reduzir o que se vem praticando na educação diferenciada e nos programas de formação de professores indígenas, somente a enunciados de “cultura”, como enunciados políticos. Ainda que me pareça que essa é uma forte tendência, deve-se forçosamente reconhecer inúmeros processos que têm possibilitado aos professores indígenas produzir formas reflexivas e produtivas de tratar cultura, com orientação à pesquisa e sistematização sobre saberes e formas de expressão próprios. Estes conhecimentos vêm sendo produzidos e elaborados em línguas indígenas e estão voltados prioritariamente ao consumo interno, fora, portanto, do palco étnico que marca boa parte das experiências contemporâneas de educação indígena no Brasil.

Enfim, como vimos, cursos de formação de professores indígenas suscitam reflexão e enunciação a respeito da cultura, como modos de pertencimento, e da “cultura”, como modos de afirmação da identidade. Se em alguns deles, percebe-se um cuidado em lidar com as especificidades de cada tipo de discurso, em outros, que parecem ser em muito maior número, esta questão passa despercebida, e é assim que os discursos sobre “cultura” entram pela porta aberta das escolas “diferenciadas”, para ser tornarem cultura a ser valorizada e ensinada para as crianças.

## **Cultura e educação diferenciada numa mesma encruzilhada**

Parafraseando Carneiro da Cunha (2008: 1-2), creio que é possível propor que com a disseminação da proposta da educação diferenciada entre os grupos indígenas no Brasil a idéia de cultura fez sua viagem de ida pelas escolas indígenas, tendo sido adotada, renovada e o que vemos voltar varia de acordo com cada contexto específico. Alguns, como o professor Guarani citado páginas atrás, descobriram que tinham cultura. Outros perceberam que era preciso tomar uma atitude frente a sua cultura diante da situação de contato cada vez mais intensa com a sociedade nacional sob o risco de perdê-la. Outros ainda, que era possível criar cultura. Todos eles passaram a vislumbrar novas perspectivas sobre suas culturas e a produzir enunciados políticos sobre “cultura”. E foi a partir da escola, e de um tipo especial de educação, que se nomeou como “diferenciada”, que esses processos ampliaram-se e complexificaram-se. Hoje, e parece que em ritmo cada vez mais intenso, as expressões cultura e “cultura” indígena ultrapassam a escola, possibilitadas por novos programas e financiamentos públicos, projetando-se em novos espaços, para novos e diversificados públicos. Penso por exemplo no Prêmio Culturas Indígenas, promovido pelo Ministério da Cultura, que em sua segunda edição alcançou a marca de 696 inscrições, contemplando, segundo os organizadores, 192 povos distintos<sup>149</sup>. Penso, também, na linha de financiamento a projetos propostos por organizações e comunidades indígenas no âmbito do Ministério do Meio Ambiente, denominada Projetos Demonstrativos Indígenas (PDI), que entre outros apoios, resultou na produção de inúmeros CDs de cantos indígenas bem como outros produtos culturais. Foi a partir da escola, e da proposta da educação diferenciada, que muitos desses movimentos se produziram e ganharam visibilidade em novos contextos.

Se a escola diferenciada foi uma propulsora desse movimento de encontro dos índios com suas culturas, hoje sua institucionalização no interior

---

<sup>149</sup> O Prêmio Culturas Indígenas, em suas duas edições já realizadas, resulta de uma parceria entre o Ministério da Cultura e a Associação Guarani Tenondé Porã, com recursos financeiros da Petrobras Cultural. Em sua edição de 2007, em homenagem a Xicão Xukuru, o prêmio contemplou tanto iniciativas culturais já desenvolvidas quanto novas propostas de valorização cultural (Cf. *Prêmio Culturas Indígenas – Edição Xicão Xukuru*. São Paulo: SESC SP, 2008, 432 págs.).

dos sistemas de ensino tem apontado para uma situação de engessamento de práticas e de oportunidades. A escola indígena, tal como ela se configura em sua diversidade Brasil afora, continua sendo um projeto inacabado, incompleto e que requer uma atitude combativa por parte de membros das comunidades indígenas. Tal como foi necessário um investimento indígena em colocar suas expressões e formas culturais em pauta, cabe, talvez mais ainda agora, antes que se enrijeçam fórmulas e procedimentos burocráticos impostos pelo Estado Nacional e seus agentes, uma postura ativa dessas comunidades em relação às suas escolas, de modo a poderem realizar por meio delas os projetos que lhes interessam.

E há sinais de que vários representantes indígenas vêm confrontando o Estado Nacional e seus agentes, em diferentes esferas públicas, por estarem insatisfeitos com o modo pelo qual a proposta da educação diferenciada vem se implantando, acompanhada de inúmeras exigências burocráticas impostas pelos sistemas de ensino, criando uma distância entre o que a comunidade dela esperava e o que ela pode oferecer. “*O governo quer saber de notas, a gente fala que não tem nota*” desabafa o professor Higino Tuyuka, num encontro de educação indígena, para em seguida propor “*se quiser ser diferenciada tem que se diferenciar*” (Acre, 2005). Se antes essa diferenciação foi buscada à margem do sistema oficial, hoje é no seu âmago que professores e lideranças indígenas tentam novas conquistas. Relatos de dificuldades, para serem aceitos o que estão propondo ou realizando no âmbito de suas escolas, continuam freqüentes por parte de professores indígenas em encontros e reuniões, revelando a consciência da situação de dependência face aos sistemas de ensino nos quais estão inseridos. Dois depoimentos me parecem elucidativos da dificuldade que encontram em formalizar modos próprios de pensar a escola, que pretendem diferenciada. No Amapá, o professor Eustácio Karipuna, participando do II Seminário Estadual de Educação Escolar Indígena, em novembro de 2000, denunciava: “*Não temos uma escola indígena específica e diferenciada. Mas temos professores indígenas, alguns com 4ª série, outros com primeiro e segundo graus. Nós, agora, temos uma proposta curricular diferenciada, mas a Secretaria não reconheceu. O índio não tem o poder de fazer as coisas. A nossa proposta curricular precisa do não índio para*

*ter validade. Enquanto isso, não reconhecem o que a gente faz na nossa escola".* Em Brasília, participando do lançamento dos RCNEIs, a professora Maria de Lourdes Guarani, no II Encontro Nacional de Coordenadores de Projetos na área de Educação Indígena, diante de uma platéia majoritariamente formada por técnicos dos sistemas de ensino, afirmou: *"Não adianta ter lei, se esta escola diferente não é diferente. Até agora a escola diferenciada só está no papel. A gente já falou muito sobre essa escola diferente, mas na prática tem uma burocracia muito grande. A gente precisa fazer acabar com as barreiras nos Estados e nos Municípios. Tem muita gente que não sabe o que é a escola diferente, tem muito professor e comunidade que ainda não sabe o que é esta escola diferente. A gente não quer negar as coisas boas que os brancos nos ensinaram, mas a gente não quer que a nossa história se perca no Brasil. Tem muitas comunidades que estão fazendo currículos do jeito que eles acham bom, quando vão para a Secretaria e para o Conselho Estadual de Educação, eles não aceitam. Dizem que não está bom. Mas não está bom para eles, porque para quem fez está bom sim"* (novembro de 1998).

Parece que uma postura propositiva e afirmativa em relação aos sistemas de ensino, por tudo o que já foi visto ao longo dos últimos anos e analisado nas páginas desse trabalho, seja o caminho mais eficaz para se garantir não só o cumprimento da legislação, como a adequação da escola às diferentes expectativas colocadas pelas comunidades indígenas. Tal como propôs Francisca Pareci, numa reunião de trabalho sobre educação indígena: *"avançamos na legalidade, mas estamos com muitos impasses na implementação. Há uma total ignorância do Estado brasileiro em relação aos povos indígenas e a nossos direitos na educação: tem falta de vontade política e tem discriminação. As secretarias de educação não entendem a questão indígena, mas querem agir independentemente, sem consulta, sem participação dos índios. Isso não pode continuar desse jeito"* (agosto de 2003).

A mesma atitude parece ser necessária em termos do conhecimento que se quer ver trabalhado na escola. Se os grupos indígenas continuarem presos ao que os sistemas de ensino determinam para a escola indígena, pouco será conquistado em termos da proposição de novos modelos de escola. Escolas



diferenciadas só serão possíveis na medida em que estes passarem a formular os conteúdos que deverão ser trabalhados bem como os métodos e as formas de ensinar. É isso que propõe Higino Tuyuka ao dizer que “*se quiser ser diferenciada tem que se diferenciar*”, como vimos acima. Sem um novo formato, proposto e executado pelos professores indígenas e suas comunidades, a educação diferenciada continuará refém do formato imposto pela política pública, e é contra esse formato que experiências inovadoras de escola tem se insurgido. Para ir além do caminho traçado pelo ensino seqüencial, já que como afirma a professora Jerá Guarani, “*A gente não pode ter como meta que todos virem médicos, advogados, professores*”, é preciso construir modelos de educação, em que os modos de pensar e construir e transmitir conhecimentos possam integrar as salas de aula das aldeias, pelo menos em pé de igualdade, com os saberes escolares que se pretendem universais. Trata-se do desafio, como propõe Dominique Gallois, de propiciar na escola indígena o encontro, a comparação e o confronto de sistemas de conhecimento distintos: “*destacar as diferenças entre as “lógicas” ou teorias subjacentes às classificações e explicações do pensamento acadêmico-científico ocidental, de um lado, e aquelas que sustentam as classificações e explicações do pensamento wajãpi*” [indígenas], *de outro*” (2008:18).

Tal como reage um professor indígena frente ao projeto que a antropóloga lhe passa às mãos, precisam reagir os demais professores indígenas frente aos sistemas de ensino: “*Tem muita coisa escrita aqui, mas quem é que entende tudo isso? A gente precisa escrever menos e entender mais. Nós já estamos fazendo a nossa parte, fazendo um esforço enorme para escrever projetos e entender todos esses documentos escritos. Quando é que vocês vão fazer sua parte: aprender nossa língua e aquilo que é falado e não apenas aquilo que vocês lêem? Quando é que vocês juruá vão preparar seus ouvidos e corações para entender as palavras dos mais velhos?*” (Verá Nhamandu Mirim, Parati Mirim, apud Queiroz Testa, 2008).

Sem um movimento de abertura, de parte a parte, parece difícil compreender o que nos propõe a professora Jerá Guarani, na mesma reunião em que João se pronunciou em defesa da escola diferenciada, citado na epígrafe deste capítulo: “*Se hoje a gente pedir para um jovem de 17 anos*

*contar uma história Guarani, ele não vai saber. Então, a gente pode sim perder a nossa cultura. A cultura do Juruá não é envolvente, ela é dominante, ela pega na gente, no cacique, no professor. Por isso a gente tem que trabalhar a nossa cultura na escola. Hoje, na aldeia, todas as casas têm TV, DVD, videogame, e os caciques e pajés não estão mais com as crianças contando histórias, conversando em volta da fogueira. Muita coisa mudou e a gente precisa pensar sobre isso. Então, a escola tem sim que trabalhar com a cultura Guarani, e em Guarani. Eu, como professora, tenho que ficar na escola, fazer reunião, fazer projeto. Tudo isso muda a vida da gente. Eu não tenho tempo mais para tomar chimarrão, conversar, catar piolho. Isso também é cultura Guarani” (São Paulo, 2008).*

## Considerações Finais

### ***Olhar longe, porque o futuro é longe.***

Penso que devo uma explicação ao leitor acerca do título desta tese. A frase citada é de Davi Yanomami. Foi proferida numa reunião da Rede de Cooperação Alternativa Brasil (RCA), que congrega nove organizações indígenas e indigenistas que atuam na Amazônia brasileira<sup>150</sup>. Essa rede promove intercâmbios entre representantes indígenas e indigenistas envolvidos em programas de gestão territorial e ambiental e de formação, de professores inclusive, desenvolvidos pelas organizações que a integram. Além de intercâmbios, a RCA tem realizado alguns encontros temáticos e foi num deles, no Acre, em 2005, que Davi proferiu essa frase. Ela me pareceu de grande sabedoria, e também de grande serenidade. Diante, de um lado, de uma história de longa duração, em que a escola indígena jogou um papel contrário aos grupos indígenas, e, de outro, de um novo momento, em que índios parecem tomar a frente dessa escola e em que se definem novos objetivos para ela, talvez devamos mesmo ter a serenidade de *olhar longe, porque o futuro é longe*.

E se esta frase foi proferida no âmbito de uma “rede de atores/organizações”, é porque, não por acaso, a noção de rede vem se fazendo cada vez mais presente no vocabulário comum e no pensamento

---

<sup>150</sup> A RCA-Brasil foi criada e é financiada pela Rainforest Foundation da Noruega, sendo composta por 4 organizações indígenas: Associação Terra Indígena Xingu (ATIX), Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro (FOIRN), Organização dos Professores Indígenas do Acre (OPIAC) e Associação dos Povos Timbira do Maranhão e Tocantins (WYTY-CATÉ); e 5 organizações indigenistas: Comissão Pró-Yanomami (CCPY), Comissão Pró-Índio do Acre (CPI-AC), Instituto de Pesquisa e Formação Indígena (Iepé), Instituto Socioambiental (ISA) e Centro de Trabalho Indigenista (CTI).

contemporâneo em geral, nas mais diversas áreas do conhecimento. Nas ciências humanas tal noção não é nova, porém nos últimos anos vem sendo cada vez mais empregada em alternativa à noção de campo, por exemplo, que apresenta dentre uma de suas desvantagens a necessidade de delimitação de um recorte preciso de atores em relações de força entre si. Ao contrário, um dos ganhos analíticos da noção de rede é justamente a possibilidade de se trabalhar com ramificações, sem fronteiras, de atores em complexas imbricações que ora se expandem, ora se contraem dando, constantemente, novas medidas às redes em que se inserem. Esta noção me pareceu interessante, como ferramenta analítica, para pensar os processos de escolarização formal propostos aos índios nas últimas duas décadas no Brasil. Aqui, priorizei o debate entre concepções de “escola diferenciada” e de “cultura”, mais que entre abordagens teóricas da antropologia sobre estas concepções, porque me parece que estamos diante, antes de tudo, de um processo em construção muito novo, que ainda não motivou interpretações antropológicas consolidadas, que pudessem ser colocadas, produtivamente, em debate.

Apoiado nesta possibilidade dada pela análise das redes discursivas que se configuraram em torno do direito e da implementação de uma educação escolar indígena diferenciada no Brasil, bem como em torno do conceito de cultura, procurei nesta tese propor uma interpretação sobre um momento recente de uma política pública de educação direcionada aos índios. Tratei de um processo em que a aspiração por um direito se transforma, no bojo de sua implementação, na imposição de um dever do Estado em relação à educação escolar nas terras indígenas. Nesse processo, a instituição escolar se generaliza e passa a estar presente em praticamente todas as aldeias do país.

De algo reivindicado a algo oferecido pelo Estado, a estatização da oferta da educação diferenciada nos últimos anos, ainda que concebida como uma política afirmativa, desenvolveu nela mesma os elementos para sua baixa efetividade, dando seguimento, em certo sentido, às práticas integracionistas que sempre marcaram a atuação do Estado nessa área. Este é um impasse ainda não equacionado, mas parece que cada vez mais professores e lideranças indígenas percebem a necessidade de uma atitude mais ativa e

menos resignada diante dos rumos que toma a escolarização indígena no presente.

O processo de disseminação de propostas de educação diferenciada, por sua vez, possibilitou aos índios um encontro inusitado com suas próprias culturas. A partir de programas de formação indígena diferenciados, professores indígenas têm sido qualificados, sob orientações das mais diversas. São eles que estão à frente de processos de enunciação cultural, que hoje, cada vez mais, não se restringem ao âmbito da escola, mas expandem-se rumo a outros contextos e públicos. Novas perspectivas se abrem a partir de múltiplas conexões. Aqui, busquei esclarecer aquela operada entre cultura, escola e professores indígenas.

Retomando, ao finalizar a escrita dessa tese, o registro onde estava contida a frase de Davi Yanomami, percebo que ela tinha uma continuação. Dizia ele, “*olhar longe, porque o futuro é longe, olhar para trás também*”. Acho que foi esse movimento que procurei realizar aqui.

## Bibliografia

**AGUILERA, Antonio Hilário.**

2001. *Currículo e Cultura entre os Bororo de Meruri*. Campo Grande: Editora UDCB, 129 págs.

**ALBERT, Bruce.**

2000. "Associações Indígenas e Desenvolvimento Sustentável na Amazônia Brasileira" in RICARDO, Carlos Alberto (ed.). *Povos Indígenas no Brasil – 1996-2000*. São Paulo: Instituto Sociambiental, págs. 197-207.

**ALMEIDA, Nina Paiva.**

2008. *Diversidade na Universidade: O BID e as políticas educacionais de inclusão étnico-racial no Brasil*. Dissertação de Mestrado em Antropologia Social. Rio de Janeiro: Museu Nacional/PPGAS-UFRJ, 153 págs.

**ALMEIDA, Eliene Amorim de.**

2007. *Documento Técnico 2 – Projeto 914BRA1119 – “Fortalecimento institucional do CNE como colegiado superior da política educacional brasileira*. Olinda: CNE/MEC, manusc., 17 págs.

**ALMEIDA, Maria Inês de.**

1999. *Ensaio sobre a literatura indígena contemporânea no Brasil*. Doutorado em Comunicação e Semiótica. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 243 págs.

2006. "Escola Indígena: que lugar é esse?" in RICARDO, Beto e RICARDO, Fany (ed.). *Povos Indígenas no Brasil 2001/2005*. São Paulo: Instituto Socioambiental, págs.151-154.

**ÂNGELO, Francisca Novantino Pinto de.**

2005. *O processo de inclusão das escolas indígenas no sistema oficial de ensino de Mato Grosso: protagonismo indígena*. Mestrado em Educação. Cuiabá: Universidade Federal de Mato Grosso.

**ARAÚJO, Ana Valéria e LEITÃO, Sérgio.**

2002. "Direitos indígenas: avanços e impasses pós-1988" in SOUZA LIMA, Antonio Carlos de e BARROSO-HOFFMANN, Maria (orgs.). *Além da*

*Tutela: bases para uma nova política indigenista III.* Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria/LACED, págs.23-33.

**ARAÚJO, Ana Valéria.**

1996. "Direito Internacional e Povos Indígenas" in RICARDO, Carlos Alberto (ed.). *Povos Indígenas no Brasil – 1991-1995*. São Paulo: Instituto Sociambiental, págs. 23 a 28.

**ASSIS, Eneida Corrêa de.**

1981. *Escola indígena, uma "frente ideológica"?*. Dissertação de Mestrado em Antropologia Social. Brasília: Universidade de Brasília, 204 págs.

**AZEVEDO, Marta Maria e CANO, Sandro Gustavo Gonçalves.**

S/d. *Indicadores relativos à educação escolar indígena no Brasil*. São Paulo: manusc., 8 págs.

**AZEVEDO, Marta Maria.**

2006. "Povos Indígenas na América Latina estão em processo de crescimento" in RICARDO, Beto e RICARDO, Fany (ed.). *Povos Indígenas no Brasil – 2001/2005*. São Paulo: Instituto Sociambiental, págs. 55-58.

2000. "Censos demográficos e "os índios": dificuldades para reconhecer e contar" in RICARDO, Carlos Alberto (ed.). *Povos Indígenas no Brasil – 1996-2000*. São Paulo: Instituto Sociambiental, págs. 79-83.

1993. "O movimetno dos professores indígenas do Amazonas e Roraima" in ABA. *Boletim da ABA*, n.16, abril. Florianópolis: Associação Brasileira de Antropologia, pág.13.

**BABHA, Homi.**

1998. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Editora da UFMG.

**BARBOSA, Priscika Faulhaber (org.).**

1984. *Em Aberto - Tema: Educação Indígenas*. N. 21. Brasília: INEP/ MEC, 52 págs.

**BARROS, Maria Cândida Drumond Mendes.**

1994. "Educação bilíngüe, lingüística e missionários" in in KAHN, Marina e FRANCHETTO, Bruna (org.). *Em Aberto – Tema Educação Escolar Indígena*. Brasília: INEP/MEC, n. 63, Ano XIV, págs.18-37.

**BELFORT, Andila Inácio.**

2005. "A formação dos primeiros professores indígenas no sul do Brasil" in *Cadernos de Educação Escolar Indígena*. Vol.4, n.1. Barra do Bugres: 3º. Grau Indígena, Unemat, págs. 9-20.

**BOURDIEU, Pierre.**

1982. "O Campo Científico" In ORTIZ, Renato (org.). *Pierre Bourdieu*. São Paulo: Editora Ática, págs. 122-125.

**CABRAL, S., MONSERRAT, R. E MONTE, N. (orgs).**

1986. *Por uma educação indígena diferenciada*. Brasília: Fundação Nacional Pró-Memória.

**CARNEIRO DA CUNHA, Manuela.**

2008. *Direitos intelectuais indígenas, “cultura” e cultura. Uma perereca e outras histórias*. Manusc., 66 págs.

2005. “Introdução” In CARNEIRO DA CUNHA, Manuela (org.). *Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – Patrimônio imaterial e biodiversidade*. N. 32. Brasília: Iphan/MinC, págs.15-27.

2004. “Culture” and culture: traditional knowledge and intellectual rights. Paris: Marc Bloch Conference, 28 págs.

2002. *Culture in Politics: intellectual rights of indigenous and local people*, paper apresentado no IX Congrès d'Antropologia. Barcelona: FAAEE, 9 págs.

1990. “El concepto de derecho consuetudinario y los derechos indígenas en la nueva Constitución de Brasil” in STAVENHAGEN, Rodolfo e ITURRALDE, Diego (comp.). *Entre la ley y la costumbre: El derecho consuetudinario indígena em América Latina*. México: Instituto Indigenista Interamericano / Instituto Interamericano de Derechos Humanos, págs.299-313.

1988. “Os Direitos Indígenas e a Nova Constituição” in *Boletim Jurídico – Tema Curso de Direito Indigenista*. São Paulo: Comissão Pró-Índio de São Paulo, Ano V, n. 9-10, págs.5-8.

1987. *Os Direitos do Índio. Ensaio e Documentos*. São Paulo: Editora Brasiliense.

**CARNEIRO DA CUNHA, Manuela (org.).**

1992. *Legislação indigenista no século XIX: uma compilação (1808-1889)*. São Paulo: Edusp e Comissão Pró-Índio de São Paulo, 362 págs.

**CARVALHO, Ieda Marques.**

1998. *Professor Indígena: um educador do índio ou um índio educador*. Campo Grande: Universidade Católica Dom Bosco, 218 págs.

**CAVALCANTI, Ricardo.**

1999. *Presente de branco, presente de grego? Escola e escrita em comunidades indígenas do Brasil Central*. Dissertação de Mestrado em Antropologia Social. Rio de Janeiro: Museu Nacional/PPGAS, 208 págs.

2003. “Resenha do livro Leitura e escrita em escolas indígenas” in GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (org.). *Em Aberto - Tema: Experiências e Desafios*



*na formação de Professores Indígenas no Brasil*. N. 76, vol. 20. Brasília: INEP/ MEC, Págs. 179-185.

**CGAEI/SEF.**

2000. *A educação escolar indígena nas secretarias estaduais de educação: alguns indicadores*. Brasília: Coordenação Geral de Apoio às Escolas Indígenas/Secretaria de Ensino Fundamental, mimeo., 72 págs.

**CHAUÍ, Marilena.**

1989. "Direitos Humanos e Medo" in FESTER, Antonio Carlos Ribeiro (org.). *Direitos Humanos e...* São Paulo: Editora Brasiliense / Comissão Justiça e Paz de São Paulo, págs. 15-35.

**CIMI.**

1992. *Com as próprias mãos – professores indígenas construindo a autonomia de suas escolas*. Brasília: Conselho Indigenista Missionário, 40 págs.

1993. *Concepção e prática da educação escolar indígena*. Cadernos do CIMI 2. Brasília: Conselho Indigenista Missionário, 16 págs.

**CLIFFORD, James.**

1997. *Routes, travel and translation in the late twentieth century*. Boston: Harvard University Press.

**COELHO DE SOUZA, Marcela.**

2005. "As propriedades da cultura no Brasil central indígena" In CARNEIRO DA CUNHA, Manuela (org.). *Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – Patrimônio imaterial e biodiversidade*. N. 32. Brasília: Iphan/MinC, págs.316-335.

**COLLET, Célia Letícia Gouvêa.**

2001. "*Quero progresso sendo Índio*": o princípio da interculturalidade na educação escolar indígena. Dissertação de Mestrado em Antropologia. Rio de Janeiro: Museu Nacional/Universidade Federal do Rio de Janeiro, 107 págs.

**CÔRTEZ, Clélia Neri.**

1996. *A educação é como o vento: os Kiriri por uma educação pluricultural*. Dissertação de Mestrado em Educação. Salvador: Universidade Federal da Bahia, 150 págs.

**CUNHA, Luiz Otávio Pinheiro da.**

1990. *A política indigenista no Brasil: as escolas mantidas pela FUNAI*. Dissertação de Mestrado em Educação. Brasília: Universidade de Brasília, 129 págs.

**CURY, Jamil.**

2008. *Para um novo marco legal da Educação Escolar Indígena*. Belo Horizonte: manusc., 15 págs.

**D'ANGELIS, Wilmar.**

2008. "Educação Escolar Indígena? A gente precisa ver" in *Ciência e Cultura. Temas e Tendências. Cultura Indígena. Revista da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência*. Ano 60. N.4. Rio de Janeiro: SBPC, págs. 28-31.

**D'ANGELIS, Wilmar e VEIGA, Juracilda (orgs.).**

1997. *Leitura e Escrita em Escolas Indígenas*. Campinas: ABL/Mercado de Letras, 223 págs.

**DIAS DA SILVA, Rosa Helena.**

2000. "Escolas e movimento: trajetória de uma política indígena de educação" in *Cadernos de Pesquisa*, 111. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, págs. 31-45.

1997. *A autonomia como valor e a articulação de possibilidades: um estudo do movimento dos professores indígenas do Amazonas, Roraima e Acre, a partir dos seus encontros anuais*. Tese de Doutorado em Educação São Paulo: FEUSP, 279 págs.

**DUPRAT, Deborah.**

2002. "O Estado pluriétnico" in SOUZA LIMA, Antonio Carlos de e BARROSO-HOFFMANN, Maria (orgs.). *Além da Tutela: bases para uma nova política indigenista III*. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria/LACED, págs.41-67.

**EMIRI, Loretta.**

1996. "Escola indígena: federal, estadual ou municipal – este é o problema" in ASSIS, Eneida (org.). *Educação Indígena na Amazônia: experiências e perspectivas*. Belém: Associação de Universidades Amazônicas / Universidade Federal do Pará, Série Cooperação Amazônica 16, págs.127-152.

**EMIRI, Loretta e MONSERRAT, Ruth.**

1989. *A Conquista da Escrita – Encontros de Educação Indígena*. São Paulo: Iluminuras e OPAN, 258 págs.

**FERREIRA, Mariana Kawall Leal.**

1994. *Com quantos paus se faz uma canoa! A matemática na vida cotidiana e na experiência escolar indígena*. Brasília: MEC.

1992. *Da Origem dos homens à conquista da escrita: um estudo sobre povos indígenas e educação escolar no Brasil*. Dissertação de Mestrado em Antropologia Social. São Paulo: PPGAS/USP, 227 págs.

1991. "A política indigenista do governo Collor: o Grupo de Trabalho Interministerial – GTI e o sucateamento da FUNAI" in MARI/USP.

*Boletim de Educação Indígena do Grupo de Trabalho Bonde*, n.4, junho. São Paulo: MARI/USP, págs. 37-44.

**FERREIRA, Mariana Kawall Leal (org.).**

2002. *Idéias Matemáticas de Povos Culturalmente Distintos*. São Paulo: Global, Mari/USP e Fapesp, 336 págs.

**FERREIRA, Marivania Leonor Furtado.**

2001. *“A passos de Meninos”: uma análise da política educacional indigenista*. Dissertação de Mestrado em Sociologia. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 160 págs.

**FRANCHETTO, Bruna.**

2008. “A guerra dos alfabetos: os povos indígenas na fronteira entre o oral e o escrito” in *Mana - Estudos de Antropologia Social*, Vol. 14, n.1. Rio de Janeiro: Contra Capa e PPGAS-MN-UFRJ, págs.31-59.

2001a. “Assessor, pesquisador: reflexões em torno de uma experiência em “educação diferenciada”” in LOPES DA SILVA, Aracy e LEAL FERREIRA, Mariana Kawall (org.). *Práticas Pedagógicas na Escola Indígena*. São Paulo: Global, Mari/USP e Fapesp, págs.70-83.

2001b. “Línguas indígenas no Brasil: pesquisa e formação de pesquisadores” in GRUPIONI, Luís Donisete Benzi, VIDAL, Lux e FISCHMANN, Roseli (orgs.). *Povos Indígenas e Tolerância: construindo práticas de respeito e solidariedade*. São Paulo: Edusp e Unesco, págs. 133-153.

**FUNAI (FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO)**

2006. *Documento Final. Conferência Nacional dos Povos Indígenas, em 12 a 19 de abril de 2006*. Brasília: FUNAI/CGDTI, 62 págs.

**GALLOIS, Dominique Tilkin.**

2008. *De La matérialisation de La langue et culture Wajãpi*. Comunicação apresentada na Conférence “Pratique, développement et enseignement des langues de La Caraïbe et des Guyanes”. Caiena: manusc., 21 págs.

2007. “Gêneses wajãpi, entre diversos e diferentes” in *Revista de Antropologia*, Vol. 50, N.1. São Paulo: Departamento de Antropologia/FFLCH/USP, págs. 45-83.

2005a. “Os wajãpi em frente da sua cultura” In CARNEIRO DA CUNHA, Manuela (org.). *Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – Patrimônio imaterial e biodiversidade*. N. 32. Brasília: Iphan/MinC, págs. 110-129.

2005b. “De sujets à objets: défis de la patrimonialisation des arts et savoirs indigènes” in GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (org.). *Brésil Indien: les arts des Amérindiens du Brésil*. Paris: Réunion des Musées Nationaux, págs. 99-110.

2003. '*Cultura*' e '*tradição*' entre os *Wajãpi*: pontos para discussão, numa encruzilhada de caminhos. São Paulo: NHII-USP, mimeo, 12p.
2002. *Expressão gráfica e oralidade entre os Wajãpi do Amapá. Dossiê de candidatura à Segunda Proclamação de Obras Primas do Patrimônio Oral e Imaterial da Humanidade – UNESCO*. Boletim do Museu do Índio, n.9. Rio de Janeiro: Museu do Índio-FUNAI.
- 2001a. "Sociedades indígenas e desenvolvimento: discursos e práticas, para pensar a tolerância" in GRUPIONI, Luís Donisete Benzi, VIDAL, Lux e FISCHMANN, Roseli (orgs.). *Povos Indígenas e Tolerância: construindo práticas de respeito e solidariedade*. São Paulo: Edusp e Unesco, págs. 167-188.
- 2001b. "Programa de Educação Wajãpi: reivindicações indígenas versus modelos de escola" in LOPES DA SILVA, Aracy e LEAL FERREIRA, Mariana Kawall (org.). 2001b. *Práticas Pedagógicas na Escola Indígena*. São Paulo: Global, Mari/USP e Fapesp, págs. 25-46.

**GALLOIS, Dominique Tilkin (org.)**

2006. *Patrimônio Cultural Imaterial e Povos Indígenas: exemplos no Amapá e norte do Pará*. São Paulo: Iepé, 96 págs..

**GEERTZ, Clifford.**

2001. *Nova luz sobre a Antropologia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.

**GNERRE, Maurizio.**

1991. *Linguagem, escrita e poder*. São Paulo: Martins Fontes.

**GOODY, Jack.**

1988. *Domesticação do pensamento selvagem*. Lisboa: Ed. Presença.

**GOFFMAN, Erving.**

1974. *Manicômios, prisões e conventos*. São Paulo: Perspectiva.

**GRUBER, Jussara G.**

1994. "As extensões do olhar: a arte na formação dos professores ticuna" in KAHN, Marina e FRANCHETTO, Bruna (org.). *Em Aberto – Tema Educação Escolar Indígena*. Brasília: INEP/MEC, n. 63, Ano XIV, págs.122-136.
2003. "Projeto Educação Tikuna: arte e formação de professores indígenas" in GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (org.). *Em Aberto - Tema: Experiências e Desafios na formação de Professores Indígenas no Brasil*. N. 76, vol. 20. Brasília: INEP/ MEC, págs. 130-142.

**GRUPIONI, Luís Donisete Benzi.**

2006. "Educação escolar Indígena: a trajetória no governo federal" In RICARDO, Beto e RICARDO, Fany (ed.). *Povos Indígenas no Brasil 2001/2005*. São Paulo: Instituto Socioambiental, págs. 155-160.
- 2003a. "A educação indígena na academia: inventário comentado de dissertações e teses sobre educação indígena no Brasil (1978-2002)" In GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (org.). *Em Aberto - Tema: Experiências e Desafios na formação de Professores Indígenas no Brasil*. N. 76, vol. 20. Brasília: INEP/ MEC, págs. 197-238.
- 2003b. "O ponto de vista dos professores indígenas: entrevistas com Joaquim Maná Kaxinawá, Fausto Mandulão Macuxi e Francisca Novantino Pareci" In GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (org.). *Em Aberto - Tema: Experiências e Desafios na formação de Professores Indígenas no Brasil*. N. 76, vol. 20. Brasília: INEP/ MEC, págs.154-176..
2001. "Os povos indígenas e a escola diferenciada: comentários sobre alguns instrumentos jurídicos internacionais" in GRUPIONI, Luís Donisete Benzi, VIDAL, Lux e FISCHMANN, Roseli (orgs.). *Povos Indígenas e Tolerância: construindo práticas de respeito e solidariedade*. São Paulo: Edusp e Unesco, págs. 85-94.
1999. *Diretório Nacional de Associações e Organizações Indígenas no Brasil*. Brasília: INEP / MARI-USP, 40 páginas.
1998. *Coleções e Expedições Vigiadas: os etnólogos no Conselho de Fiscalização das Expedições Artísticas e Científicas no Brasil*. São Paulo: Editora Hucitec/Anpocs, 307 págs.
1997. "De alternativo a oficial: sobre a (im)possibilidade da educação escolar indígena no Brasil" In D'ANGELIS, Wilmar e VEIGA, Juracilda (orgs.). *Leitura e Escrita em Escolas Indígenas*. Campinas: ABL/Mercado de Letras, págs.184-201.
- 1995a. "Da aldeia ao parlamento: a educação escolar indígena na nova LDB" in KAHN, Marina e FRANCHETTO, Bruna (org.). *Em Aberto – Tema Educação Escolar Indígena*. Brasília: INEP/MEC, n. 63, Ano XIV, págs. 88-92.
- 1995b. "Impasses na legislação sobre educação escolar indígena no Congresso Nacional" in *RBEP – Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília: INEP/MEC, N. 179-180-181, Vol. 75, págs. 395-408.
1991. "A L.D.B. e os Índios: a rendição dos caras - pálidas" in *Revista Cadernos de Campo*. São Paulo: PPGAS, FFLCH-USP, Ano I, n. 1, págs. 105-114.

**GRUPIONI, Luís Donisete B.(ed.).**

1988. *Boletim Jurídico - Direitos Indígenas e Direitos Humanos no Plano Internacional*. São Paulo: Comissão Pró-Índio de São Paulo, Ano V, n. 11-12, 81 págs.

**GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (org.).**

2006. *Formação de Professores Indígenas: repensando trajetórias*. Brasília: MEC e Unesco, 230 págs.

2003. *Em Aberto - Tema: Experiências e Desafios na formação de Professores Indígenas no Brasil*. N. 76, vol. 20. Brasília: INEP/ MEC, 239 págs.

2002. *Quem são, quantos são e onde estão os povos indígenas e suas escolas no Brasil?: Programa Parâmetros em Ação de Educação Escolar Indígena*. Brasília: MEC/SEF.

**HANNERZ, Ulf.**

1997. "Fluxos, fronteiras e híbridos. Palavras-chave para uma antropologia transnacional" In *Mana – Estudos de Antropologia Social* (3/1). Rio de Janeiro: PPGAS/UFRJ, págs. 7-39.

2001. "Fronteiras" In *Revista de Antropologia Experimental*. Vol. 1.

**HENRIQUES, Ricardo, GESTEIRA, Kleber, GRILLO, Susana e CHAMUSCA, Adelaide (orgs.).**

2007. *Educação Escolar Indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola*. Cadernos SECAD 3. Brasília: SECAD/MEC, 133 págs.

**HILDEBRAND, Martin Von.**

1996. "Entre la ley e la Costumbre" in COAMA – *Derechos de los Pueblos Indígenas en las Constituciones de América Latina*. Colômbia: Disloque Editores, págs.1-3.

**INEP/MEC.**

2007. *Estatísticas sobre Educação Escolar Indígena no Brasil*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), 213 págs.

1988. *Plano Nacional de Educação – Proposta do Executivo ao Congresso Nacional*. Brasília: INEP/MEC, 129 págs.

**ISA.**

2008. [www.socioambiental.org.br/inst/esp/consulta\\_previa/](http://www.socioambiental.org.br/inst/esp/consulta_previa/).

**JANUÁRIO, Elias.**

2002. "Ensino superior para índios: um novo paradigma na educação" in UNEMAT. *Cadernos de Educação Escolar Indígena*. N. 01, Vol.01. Barra do Bugres: Unemat, págs.15-24.

**JANNUZZI, Paulo de Martino.**

2006. *Indicadores Sociais no Brasil: conceitos, fontes de dados e aplicações*. Campinas: Alínea Editora, 141 págs.

**KAHN, Marina.**

1993. "Os Núcleos de Educação Indígena nas Secretarias Estaduais" in ABA. *Boletim da ABA*, n.16, abril. Florianópolis: Associação Brasileira de Antropologia, pág.3.

**KAHN, Marina e AZEVEDO, Marta Maria.**

2004. "O que está em jogo no desafio da escolarização indígena?" in Ibase. *Educação Escolar Indígena em Terra Brasilis, tempo de novo descobrimento*. Rio de Janeiro: Ibase, págs.57-79.

**KAHN, Marina e FRANCHETTO, Bruna (org.).**

1994. *Em Aberto - Tema: Educação Escolar Indígenas*. N. 63. Brasília: INEP/ MEC, 215 págs.

**KUPER, Adam.**

2002. *Cultura: a visão dos antropólogos*. São Paulo: Edusc.

**LADEIRA, Maria Elisa.**

2004. "Desafios de uma política para a educação escolar indígena" in *Revista de Estudos e Pesquisas*. Brasília: FUNAI/CGEP, págs. 141-156.

**LADEIRA, Maria Elisa e NASCIMENTO, Hilton (org.).**

2008. *Diagnóstico sobre a Educação Escolar Indígena na T.I. Vale do Javari*. Brasília: Centro de Trabalho Indigenista, 95 págs.

**LANDABURU, Jon.**

1998. "Oralidad y escritura em las sociedades indígenas" in LANDABURU, Jon. *Sobre las huellas de La voz. Sociolingüística de la oralidad y La escritura em su relación com La educación*. Madrid:Ediciones Morata, págs. 39-79.

**LATOUR, Bruno.**

1996. *Petite Réflexion Sur le Culte Moderne des Dieux Faitiches*. Paris: Synthélabo.

2004. "A Dialog on Actor-Network-Theory With a (Somewhat) Socratic Professor" In AVGEROU, C., CIBORRA, C, e LAND, F.F. (eds.). *The Social Study of Information and Communication Study*. Oxford University Press, pp.62-76.

2005. *Reassembling the Social. An Introduction to Actor-Network-Theory*. Oxford University Press.

**LIMA, Antonio Carlos de Souza.**

1985. *Aos Fetichistas, Ordem e Progresso: um estudo do campo indigenista no seu estado de formação*. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: PPGAS/UFRJ, 2 vol.

1995. *Um Grande Cerco de Paz - Poder tutelar, indianidade e formação do Estado no Brasil*. Petrópolis: Vozes.

**LIMA, Antonio Carlos de Souza e BARROSO-HOFFMANN, Maria (orgs.).**

2004. *Desafios para uma educação superior para os povos indígenas no Brasil: políticas públicas de ação afirmativa e direitos culturais diferenciados*. Rio de Janeiro: Trilhas do Conhecimento/Laced, 151 págs.

**LOPES DA SILVA, Aracy.**

2001. "Educação para a Tolerância e povos indígenas no Brasil" In GRUPIONI, Luís Donisete Benzi, VIDAL, Lux e FISCHMANN, Roseli (orgs.). *Povos Indígenas e Tolerância: construindo práticas de respeito e solidariedade*. São Paulo: Edusp e Unesco, págs.109-131.

2001a. "A educação indígena entre diálogos interculturais e multidisciplinares: introdução" In LOPES DA SILVA, Aracy e LEAL FERREIRA, Mariana Kawall (org.). *Antropologia, História e Educação – a questão indígena e a escola*. São Paulo: Global, Mari/USP e Fapesp, págs. 9-25.

2001b. "Uma `antropologia da educação` no Brasil? Reflexões a partir da escolarização indígena" In LOPES DA SILVA, Aracy e LEAL FERREIRA, Mariana Kawall (org.). *Antropologia, História e Educação – a questão indígena e a escola*. São Paulo: Global, Mari/USP e Fapesp, págs.29-43.

**LOPES DA SILVA, Aracy (Org.).**

1981. *A questão da educação indígena*. São Paulo: Brasiliense e Comissão Pró-Índio/SP.

**LOPES DA SILVA, Aracy e LEAL FERREIRA, Mariana Kawall (org.).**

2001a. *Antropologia, História e Educação – a questão indígena e a escola*. São Paulo: Global, Mari/USP e Fapesp, 398 págs.

2001b. *Práticas Pedagógicas na Escola Indígena*. São Paulo: Global, Mari/USP e Fapesp, 381 págs.

**LOPES DA SILVA, Aracy, MACEDO, Ana Vera Lopes da Silva e NUNES, Angela (org.).**

2002. *Crianças Indígenas – Ensaios antropológicos*. São Paulo: Global, Mari/USP e Fapesp, 280 págs.



**MAHER, Terezinha Machado.**

1990. *Já que é preciso falar com os doutores de Brasília... - subsídios para um curso de português oral em contexto indígena*. Tese de Mestrado em Lingüística. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 129 págs.

**MARCUS, George.**

1991. "Identities passadas, presentes e emergentes: requisitos para etnografias sobre a modernidade no final do século XX ao nível mundial" In *Revista de Antropologia*. Vol.34. São Paulo: USP, págs.197-221.

**MATOS, Kleber Gesteira.**

2002. "Educação Escolar Indígena" in MEC. *Políticas de Melhoria da Qualidade da Educação: um balanço institucional*. Brasília: MEC/SEF, págs.235-284.

**MEC (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO).**

2002a. *Políticas de Melhoria da Qualidade da Educação: um balanço institucional*. Brasília: MEC/SEF, 407 págs.

2002b. *Referenciais para formação de professores indígenas*. Brasília: MEC/SEF, 83 págs.

2002c. *Referenciais para formação de professores*. Brasília: MEC/SEF, 177 págs.

2002d. *Guia do Formador: Parâmetros em Ação de Educação Escolar Indígena*. Brasília: MEC/SEF, 240 págs.

2002e. *Caderno de Apresentação: Parâmetros em Ação de Educação Escolar Indígena*. Brasília: MEC/SEF, 40 págs.

2001. *Censo Escolar Indígena – 1999*. Brasília: MEC/INEP, 47 págs.

1998a. *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas*. Brasília: MEC/SEF, 346 págs..

1998b. *Cadastro Nacional de Consultores da Educação Escolar Indígena*. Brasília: MEC/SEF, 88 págs.

1998c. *O Governo brasileiro e a educação escolar indígena: 1995-1998*. Brasília: MEC/SEF, 30 págs.

1993. *Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena*. Brasília: MEC/SEF e Comitê Nacional de Educação Escolar Indígena, 22 págs.

**MENDONÇA, Pollyana.**

2008. *Memória da reunião temática: As organizações indígenas e indigenistas frente à atual política pública de educação escolar indígena no Brasil (18*

a 20 de novembro). Brasília: Rede de Cooperação Alternativa Brasil, manusc., 11 págs.

**MINDLIN, Betty.**

2004. "A política educacional indígena no período 1995-2002: algumas reflexões" in *Revista de Estudos e Pesquisas*. Vol.1, n.2. Brasília: FUNAI/CGEP, 101-140.

2003. "Referenciais para a Formação de professores Indígenas: um livro do MEC como bússola para a escolaridade" in GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (org.). *Em Aberto - Tema: Experiências e Desafios na formação de Professores Indígenas no Brasil*. N. 76, vol. 20. Brasília: INEP/ MEC, págs.148-153.

**MINDLIN, Betty, MUÑOZ, Héctor e AZEVEDO, Marta Maria (coord.).**

2002. *Apreciação das políticas públicas em educação indígena no período 1995-2002*. Brasília: MEC/SEF, mimeo., 121 págs.

**MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação.**

S/d. *Proposta Curricular Educação Escolar Indígena em Minas Gerais*. Belo Horizonte: SEED-MG, 150 páginas.

**MONTE, Nietta.**

2008. *Cronistas em viagem e educação indígena*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 235 págs.

2003. "Registros de Práticas de Formação" in GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (org.). *Em Aberto - Tema: Experiências e Desafios na formação de Professores Indígenas no Brasil*. N. 76, vol. 20. Brasília: INEP/ MEC, págs.19-33.

2001. "Textos para o currículo escolar indígena" in LOPES DA SILVA, Aracy e LEAL FERREIRA, Mariana Kawall (org.). 2001b. *Práticas Pedagógicas na Escola Indígena*. São Paulo: Global, Mari/USP e Fapesp, págs. 47-69.

1994. "Entre o silêncio em língua portuguesa e a página branca da escrita indígena" in KAHN, Marina e FRANCHETTO, Bruna (org.). 1994. *Em Aberto - Tema: Educação Escolar Indígenas*. N. 63. Brasília: INEP/ MEC, págs. 54-68.

2000. "Os outros, quem somos? Formação de Professores indígenas e identidades interculturais". In: *Cadernos de pesquisa*. N. 111. São Paulo: Editora Autores Associados e Fundação Carlos Chagas, págs. 07-27.

1996. *Escolas da Floresta: Entre o Passado Oral e o Presente Letrado*. Rio de Janeiro: Editora Multiletra.

**MONTE, Nietta (org).**

2000. *Proposta Curricular para a Formação de Agentes Agroflorestais do Acre*. Rio Branco: Comissão Pró-Índio do Acre, manusc.

**MONSERRAT, Ruth.**

2006. "Política e planejamento lingüístico nas sociedades indígenas do Brasil hoje: o espaço e o futuro das línguas indígenas" in GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (org.). *Formação de Professores Indígenas: repensando trajetórias*. Brasília: MEC e Unesco, págs. 131-153.

1989. "Conjuntura atual da educação indígena" in EMIRI, Loretta e MONSERRAT, Ruth. *A Conquista da Escrita – Encontros de Educação Indígena*. São Paulo: Iluminuras e OPAN, págs. 243-250.

**NUTI.**

2003. *Transformações indígenas: os regimes de subjetivação ameríndios à prova da história*. Projeto Pronex. Rio de Janeiro e Florianópolis, manusc.

**ONG, Walter.**

1998. *Oralidade e cultura escrita: a tecnologia da palavra*. Campinas: Papirus.

**OPIAC.**

2002. *Índios no Acre. História e Organização*. Acre: Comissão Pró-Índio do Acre, 242 págs.

**PAGLIARO, Heloísa, AZEVEDO, Marta Maria e SANTOS, Ricardo Ventura (orgs.).**

2005. *Demografia dos Povos Indígenas no Brasil*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz e Associação Brasileira de Estudos Populacionais/Abep, 192 págs.

**PALADINO, Mariana.**

2001. *Educação escolar indígena no Brasil contemporâneo: entre a 'relativização cultural' e a 'desintegração do modo de ser tradicional'*. Dissertação de Mestrado em Antropologia Social. Rio de Janeiro: Museu Nacional - Universidade Federal do Rio de Janeiro, 132 págs.

**PANKARARU, Paulo Celso de Oliveira.**

2006. "Projeto Permanece Paralisado desde 1991" in RICARDO, Beto e RICARDO, Fany (ed.). *Povos Indígenas no Brasil – 2001-2005*. São Paulo: Instituto Sociambiental, págs. 80-81.

**PAULA, Eunice Dias de.**

2008. "O caso Tapirapé: uma escola indígena frente às políticas públicas" in *Revista Tellus*. Ano 8, número 14. Campo Grande: Editora UCDB, págs. 171-183.

**PEGGION, Edmundo A.**

1997. "Notas sobre o papel do professor na Educação Escolar Indígena". In Secretaria de Estado de Educação/Conselho de Educação Escolar Indígena de Mato Grosso - CEI/MT. *Urucum Jenipapo e Giz: a educação escolar indígena em debate*. Cuiabá: Entrelinhas.

**PROFESSORES INDÍGENAS EM PERNAMBUCO.**

2006. *Meu povo conta*. Belo Horizonte: Centro de Cultura Luis Freire, 131 págs.

**PROFESSORES WAJĀPI.**

2007. *Ija mã é Kõ*. São Paulo: Iepé, 69 págs.

**PROJETO TUCUM.**

2000. *Programa de Formação de Professores Indígenas para o Magistério*. Secretaria de Estado de Educação/Coordenadoria de Assuntos Indígenas. Cuiabá/MT.

**PT/NHII.**

2007. *Redes Ameríndias: geração e transformação de relações nas terras baixas sul-americanas*. Projeto Temático encaminhado à Fapesp. Coordenação: Beatriz Perrone-Moisés. São Paulo: NHII/USP, mimeo.

**QUEIROZ TESTA, Adriana.**

2008. "Entre o canto e a caneta: oralidade, escrita e conhecimento entre os Guarani Mbya" in *Educação e Pesquisa*. V. 34, N.2. São Paulo: Faculdade de Educação da USP, págs. 291-307.

**RESENDE, Marcia Maria Spyer.**

1992. *El saber indígena, el saber geográfico y la enseñanza de la Geografía*. Tese de Doutorado em Geografia Humana. Barcelona: Universidad de Barcelona, 607 págs.

**REZENDE, Justino Sarmiento.**

2007. *Escola Indígena Municipal Utãpinopona – Tuyuka e a construção da identidade Tuyuka*. Dissertação de Mestrado em Educação. Campo Grande: Universidade Católica Dom Boco, 381 págs.

**RICARDO, Carlos Alberto (Ed.).**

1991. *Povos Indígenas no Brasil 1987/88/89/90*. São Paulo: CEDI, 592 págs.

**RICARDO, Carlos Alberto.**

1995. "Os índios e a sociodiversidade nativa contemporânea no Brasil" In LOPES DA SILVA, Aracy e GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (org.). *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º. E 2º. Graus*. São Paulo: Mari/MEC/Unesco, págs.29-56.

**ROLDÁN, Roque.**

1996. "El reconocimiento de los Derechos Indígenas un asunto de incumbencia global" in COAMA. *Derechos de los Pueblos Indígenas en las*

*Constituciones de América Latina*. Colômbia: Disloque Editores, págs.5-11.

**SAHLINS, Marshall.**

1997. “O ‘Pessimismo Sentimental’ e a experiência etnográfica: por que a cultura não é um “objeto” em via de extinção” in *Mana – Estudos de Antropologia Social*. Vol. 3. Rio de Janeiro: PPGAS-UFRJ e Contra-Capa, N.1, págs. 41 a 74 e N.2, págs. 103-150.

**SANTILLI, Juliana (coord.).**

1993. *Os direitos indígenas e a Constituição*. Porto Alegre: Núcleo de Direitos Indígenas e Sergio Antonio Fabris Editor, 312 págs.

**SANTOS, Leinad e LUZ, Lídia (coord.).**

1989. Boletim Jurídico – *Os Direitos dos Povos Indígenas na Constituição*. São Paulo: Comissão Pró-Índio de São Paulo, Ano VI, n. 13-14, 64 págs.

**SANTOS, Gersem Luciano dos.**

2001. “Desafios para a execução de uma política pública municipal de educação escolar indígena: dois anos de experiência em São Gabriel da Cachoeira – AM” in LOPES DA SILVA, Aracy e LEAL FERREIRA, Mariana Kawall (org.). *Antropologia, História e Educação – a questão indígena e a escola*. São Paulo: Global, Mari/USP e Fapesp, págs. 112-129.

**SCARAMUZZI, Igor Alexandre Badolato.**

2008. *De índios para índios: a escrita indígena da história*. Dissertação de Mestrado em Antropologia. São Paulo: Universidade de São Paulo, 150 págs.

**SEED/NEI.**

2007. *FFPI. Programa de Formação de Professores Indígenas Turé: Subprograma Tumucumaque*. Macapá: Secretaria de Estado da Educação do Amapá, mimeo., 77 págs.

**SEF/MEC.**

2001. *Censo Escolar Indígena – 1999*. Brasília: Secretaria de Ensino Fundamental/Ministério da Educação, 47 págs.

**SILVA, Joana Fernandes.**

1999. “Utiariti, a última tarefa” in WRIGHT, Robin M. (org.). *Transformando os deuses: os múltiplos sentidos da conversão entre os povos indígenas no Brasil*. Campinas: Editora da Unicamp, págs. 399-424.

**SILVA, Márcio Ferreira da e AZEVEDO, Marta Maria.**

1995. “Pensando as escolas dos povos indígenas no Brasil: o Movimento dos Professores Indígenas do Amazonas, Roraima e Acre” in LOPES DA SILVA, Aracy e GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (org.). *A temática*

*indígena na escola: novos subsídios para professores de 1. e 2. Graus.* Brasília: MEC/MARI/UNESCO, págs. 149-161.

**SMITH, Richard Chase.**

S/D. *A tapestry woven from the vicissitudes of history, place and daily life: envisioning the challenges for indigenous peoples of Latin America.* Lima: Oxfam America e Ford Foundation, 67 págs.

**SOUZA, Lynn Mário T. Menezes.**

2006. “Uma outra história, a escrita indígena no Brasil” In RICARDO, Beto e RICARDO, Fany (ed.). *Povos indígenas no Brasil 2001/2005.* São Paulo: Instituto Socioambiental, págs. 203-208.

2001. “De estória à história: a escrita indígena no Brasil” In *Revista Biblioteca Mário de Andrade.* Vol. 59, jan/dez. São Paulo: PMSP, págs. 69-72.

**SOUZA FILHO, Carlos Frederico Marés de.**

2002. “As novas questões jurídicas nas relações dos Estados nacionais com os índios” in SOUZA LIMA, Antonio Carlos de e BARROSO-HOFFMANN, Maria (orgs.). *Além da Tutela: bases para uma nova política indigenista III.* Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria/LACED, págs.49-61.

1999. *O Renascer dos Povos Indígenas para o Direito.* Curitiba: Juruá Editora, 211 págs.

1996a. “As Constituições Americanas e os povos indígenas” in RICARDO, Carlos Alberto (ed.). *Povos Indígenas no Brasil – 1991-1995.* São Paulo: Instituto Sociambiental, págs. 29-33.

1996b. “El Brasil Constitucional y los indios” in COAMA. *Derechos de los Pueblos Indígenas en las Constituciones de América Latina.* Colômbia: Disloque Editores, págs.37-53.

**TRONCARELLI, Maria Cristina e GAUDITANO, Camila.**

2005. “As escolas indígenas do Parque Indígena do Xingu: professores, comunidades e assessores concretizando seus projetos” in UNEMAT. *Cadernos de Educação Escolar Indígena,* Vol.4, N.01. Barra do Bugres: Unemat, págs.128-148.

**TRONCARELLI, Maria Cristina, WÜRKER, Estela, MENDES, Jackeline Rodrigues e ZORTHÊA, Katia Silene.**

2003. “A formação de Educadores Indígenas para as escolas xinguanas” in GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (org.). 2003. *Em Aberto - Tema: Experiências e Desafios na formação de Professores Indígenas no Brasil.* N. 76, vol. 20. Brasília: INEP/ MEC, págs. 54-73.

**TSUPAL, Nancy Antunes.**

1978. *Educação indígena bilíngüe, particularmente entre os Karajá e Xavante: alguns aspectos pedagógicos, considerações e sugestões*. Dissertação de Mestrado em Educação. Brasília: Universidade de Brasília, 173 págs.

**STRATHERN, Marilyn.**

1996. "Cutting the network" In *Journal of Royal Anthropological Institution*. (NS) 2, págs.: 517-35.

**TASSINARI, Antonella.**

2001a. "Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras da educação" in LOPES DA SILVA, Aracy e LEAL FERREIRA, Mariana Kawall (org.). 2001a. *Antropologia, História e Educação – a questão indígena e a escola*. São Paulo: Global, Mari/USP e Fapesp, págs. 44-70.

2001b. "Da civilização à tradição: os projetos de escola entre os índios do Uaçá" in LOPES DA SILVA, Aracy e LEAL FERREIRA, Mariana Kawall (org.). 2001a. *Antropologia, História e Educação – a questão indígena e a escola*. São Paulo: Global, Mari/USP e Fapesp, págs. 157-195.

2003. "Resenha do livro A história da educação escolar entre os Kurâ-Bakairi" in GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (org.). 2003. *Em Aberto - Tema: Experiências e Desafios na formação de Professores Indígenas no Brasil*. N. 76, vol. 20. Brasília: INEP/ MEC, págs. 191-195.

**TURNER, Terence.**

1991. "Da Cosmologia à História: resistência, adaptação e consciência social entre os Kayapó" In *Cadernos de Campo – Revista dos Alunos de Pós-Graduação em Antropologia*. N.1, Ano 1, São Paulo: PPGAS, págs.68-85.

**VEIGA, Juracilda e SALANOVA, Andrés (org.).**

2001. *Questões de Educação Escolar Indígena: da formação do professor ao projeto de escola*. Brasília: DEDOC/FUNAI e NCEI/ALB, 171 págs.

**VEIGA, Juracilda e D´Angelis, Wilmar (org.).**

2003. *Escola Indígena, identidade étnica e autonomia*. Campinas: NCEI/ALB e IEL/UNICAMP.

**VEIGA, Juracilda e FERREIRA, Maria Beatriz Rocha (org.).**

2005. *Desafios atuais da educação escolar indígena*. Campinas: NCEI/ALB e SNDEL/Ministério dos Esportes.

**VIDAL, Lux Boelitz.**

2007. *A cobra grande. Uma introdução à cosmologia dos Povos Indígenas do Uaçá e Baixo Oiapoque – Amapá*. Publicações Avulsas do Museu do Índio N.1. Rio de Janeiro: Museu do Índio – FUNAI, 67 págs.

1991. “Os índios da Amazônia – um desafio recíproco” in HEBETTE, J. (org.). *O cerco está se fechando*. Petrópolis: Editora Vozes, págs. 54-77.

**WAGNER, Roy.**

1981. *The invention of Culture*. Chicago: The University of Chicago Press.

**WEBER, Ingrid.**

2006. *Um copo de cultura: os Huni Kuin (Kaxinawá) do rio Humaitá e a escola*. Rio Branco: Edufac e Nuti, 248 págs.

**WEIGEL, Valéria Augusta Cerqueira de Medeiros.**

2000. *Escolas de branco em malokas de índio*. Manaus: Editora da Universidade do Amazonas, 375 págs.

**WRIGHT, Robin M. (org.).**

1999. *Transformando os deuses: os múltiplos sentidos da conversão entre os povos indígenas no Brasil*. Campinas: Editora da Unicamp, 547 págs.